Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8170161
Centre d'intérêt: 72

Benoît, Francine.

L'atelier de français au secondaire : une aventure qui prend un sens / par Francine Benoît. -- Montréal : Service général des moyens d'enseignement, 1977.
iii, 90 p. ; 28 cm.

En tête du titre: Service du développement de la technologie éducative. Secteur expérimentation. Code: 54-6279/TEX-02-0277.

Cote Dewey: 448'.00712'714/B473a Cote LC: PC/2068/.C38

Descripteur(s): *Didactique du français *Activité d'apprentissage *Atelier *Organisation pédagogique *Communication *Secondaire (Niveau)

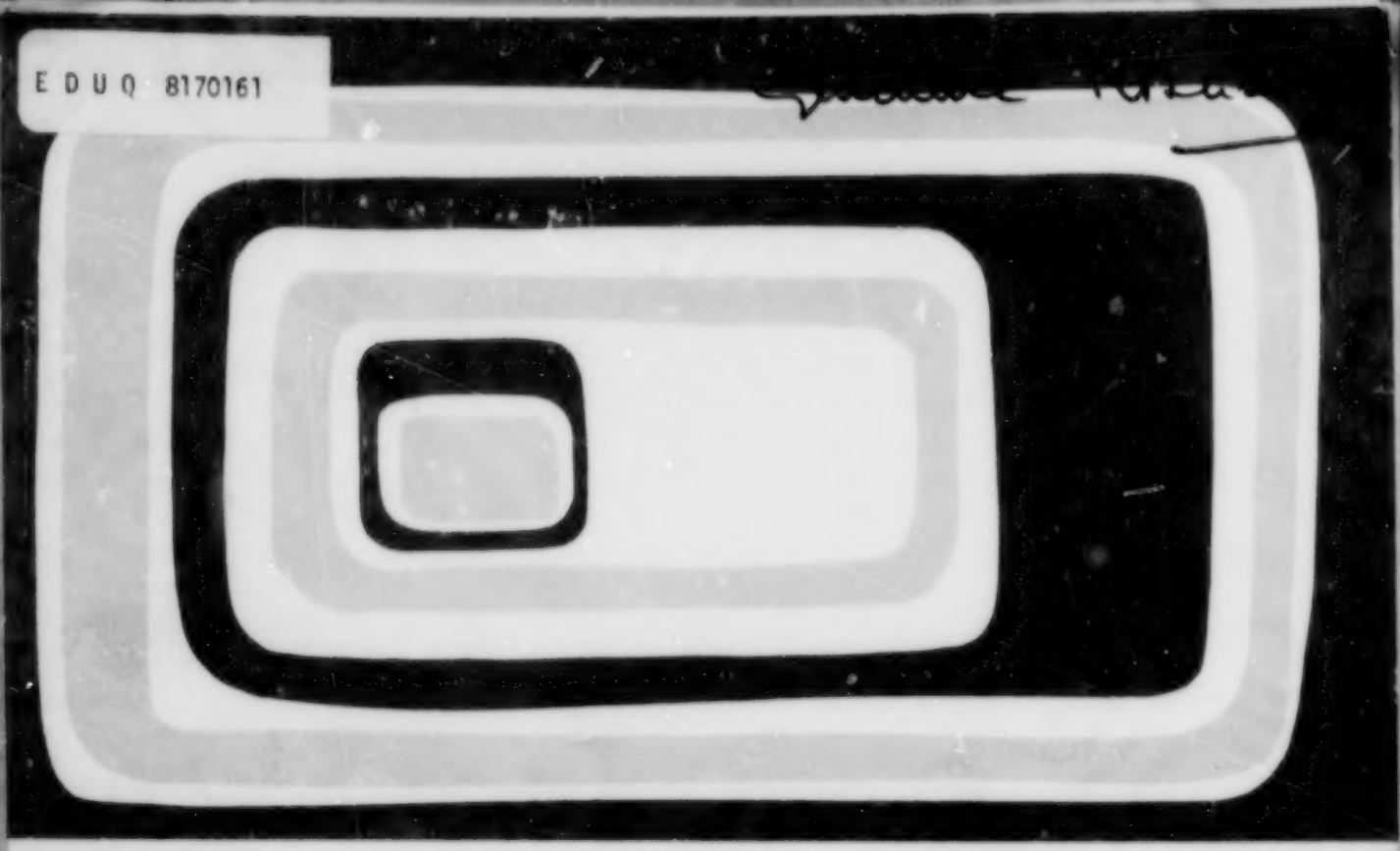
L'atelier de français a été conçu dans le but de faciliter l'application du programme-cadre. Il s'agit avant tout d'un moyen mis à la disposition de l'apprentissage de la langue vue comme un outil de communication. Cette recherche a pour objectif de cerner le vécu quotidien de l'atelier de français au secondaire, les réalisations et les changements qu'il suscite, les obstacles qu'il rencontre. Elle s'efforce de prendre le pouls de cette réalité nouvelle et de voir comment un apport important de moyens techniques s'insère dans le contexte scolaire actuel.

Une douzaine d'expériences, parmi les plus anciennes, ont été explorées: huit de la première génération (1974) et quatre de la deuxième (1975). Les visites aux ateliers (hiver 1976) ont pris la forme d'entrevues avec des enseignants utilisateurs des différents niveaux du secondaire et avec des directeurs, des conseillers pédagogiques et des responsables de l'audiovisuel. La grille d'entrevue portait sur les aspects suivants: l'organisation de l'atelier, son exploitation, son impact, le niveau de satisfaction des enseignants.

L'atelier est bel et bien l'outil privilégié du programme-cadre. Il en concrétise l'objectif premier, permet d'en respecter les principes, le cadre pédagogique et l'esprit. Un manque de ressources préalables a toutefois entraîné certains retards. De plus, la nouvelle approche pédagogique que suppose l'atelier n'est pas sans heurter le contexte scolaire traditionnel, peu adapté, par exemple, à la notion d'apprentissage individuel. L'atelier de français ne va pas de soi. Il suppose une cohésion entre enseignants, administrateurs, conseillers, décideurs.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8170161



L'atelier de français au secondaire : une aventure qui prend du sens

par Francine Benoît

code 54-6279/TEX-02-0277

diffusion publique

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Service général des moyens d'enseignement

E D U 0 8170161

Service du développement de la technologie éducative
Secteur expérimentation

L'ATELIER DE FRANCAIS AU SECONDAIRE: UNE AVENTURE QUI PREND DU SENS

par

Francine Benoît

Ministère de l'Education du Québec
Service général des moyens d'enseignement
600, rue Fullum
Montréal, Québec
H2K 4L1

février 1977

Les rapports d'étude, de recherche ou d'expérimentation préparés au Service du développement de la technologie éducative sont d'abord des outils destinés à éclairer les autorités compétentes sur la situation dans ce domaine, sur les actions à poursuivre et sur les politiques à élaborer. S'ils sont en général publiés et diffusés, c'est afin de favoriser la dissémination de données et d'informations utiles à un plus large public. Ils ne sauraient donc constituer l'expression d'une position officielle ou l'affirmation d'une politique. Ainsi, les opinions émises dans ces publications résultent d'une démarche professionnelle qui s'appuie sur les données et informations obtenues, mais elles n'engagent que leurs auteurs.

TABLE DES MATIERES

Introduction. 1

- Buts de la recherche. 1
- Méthodologie. 1
- Liste des écoles. 2
- Cadre d'entrevue. 3
- Contenu du rapport. 4

1. Pourquoi un atelier de français 5

2. Des préalables à l'expérience 10

2.1 Origine des projets: motivations et attentes 10

2.2 Préparation des enseignants aux moyens techniques 14

2.3 Ressources matérielles. 16

2.4 Ressources humaines 17

3. L'exploitation de l'atelier: un processus d'apprivoisement 19

3.1 Clientèles de l'atelier 19

3.2 Tactiques d'intégration de l'atelier. 21

3.2.1 Quelques utilisations 22

TABLE DES MATIERES

Introduction. 1

- Buts de la recherche. 1
- Méthodologie. 1
- Liste des écoles. 2
- Cadre d'entrevue. 3
- Contenu du rapport. 4

1. Pourquoi un atelier de français 5

2. Des préalables à l'expérience 10

2.1 Origine des projets: motivations et attentes 10

2.2 Préparation des enseignants aux moyens techniques 14

2.3 Ressources matérielles. 16

2.4 Ressources humaines 17

3. L'exploitation de l'atelier: un processus d'apprivoisement 19

3.1 Clientèles de l'atelier 19

3.2 Tactiques d'intégration de l'atelier. 21

3.2.1 Quelques utilisations 22

3.2.2 L'organisation du temps 29

3.2.3 Les projets des étudiants 30

4. Les contraintes de l'expérience 33

4.1 Première difficulté: la stratégie d'enseignement en atelier 33

4.1.1 Formulation des objectifs d'apprentissage. 34

4.1.2 Sélection des moyens. 35

4.1.3 Planification de la démarche de production 36

4.1.4 Evaluation des travaux. 38

4.2 Autres difficultés: l'organisation 43

4.2.1 Formation/information concernant les moyens techniques. 43

4.2.2 Le temps nécessaire 45

4.2.3 Le responsable. 47

4.3.4 Les horaires. 51

4.2.5 Le budget de survie 53

4.2.6 La réparation des appareils 55

4.3 Quelques réflexions 56

5. Malgré tout, ça fonctionne: des effets positifs. 61

5.1 L'atelier, outil privilégié du programme 61

5.1.1 Il en respecte les principes 62

5.1.2 Il en assure le cadre pédagogique 64

- L'approche des enseignants. 65

- La motivation des étudiants. 67

- L'apprentissage de la langue. 69

5.2 Des effets secondaires. 74

5.2.1 Quelques acquisitions 74

- L'autonomie, auto-discipline 74

- Le travail en équipe. 75

- La méthodologie 76

5.2.2 Quelques changements chez les enseignants 77

- La planification. 77

- Les remises en question 79

- Le travail en équipe. 80

Conclusion. 82

INTRODUCTION

Ce texte veut refléter une image de la réalité "atelier de français" au niveau secondaire. Il est le résultat d'une recherche de type exploratoire réalisée entre janvier et mai 1976 auprès d'enseignants utilisateurs de l'atelier.

-- Buts de la recherche

Cette recherche devait permettre de cerner le vécu quotidien de l'atelier de français, les réalisations et changements qu'il suscite, les obstacles qu'il rencontre. En fait, il s'agissait surtout de prendre le pouls de cette réalité nouvelle et de tenter de voir comment un apport important de moyens techniques s'insère dans le contexte scolaire actuel.

-- Méthodologie

Nous avons choisi d'explorer une douzaine d'expériences. Le climat engendré par les négociations en cours réduisait à ce moment l'éventail des possibilités et ralentissait considérablement l'activité en atelier. Il semblait donc raisonnable de choisir en priorité les expériences les plus vieilles. L'échantillon est basé sur des considérations d'ordre pratique et comporte 8 expériences de la première génération (1974) et 4 de la deuxième (1975).

Liste des écoles

Com. scol. rég.	Ecole	Nombre d'élèves	Niveaux d'enseignement	Début de l'expérience
Baie des Chaleurs	Carleton	1600	1, 2, 3, 4, 5	septembre '75
	Paspébiac	900	1, 2, 3, 4, 5	janvier '74
Chambly	André Laurendeau	3000	2, 3, 4, 5	septembre '74
Des Laurentides	Curé Mercure	1200	2, 3, 4, 5	septembre '74
Deux Montagnes	Pavillon St-Gabriel	1200	1, 2, 3	septembre '75
Henri Bourassa	Cité Etudiante de la Gatineau	1700	1, 2, 3, 4, 5	septembre '74
Honoré Mercier	Marcel Landry	1850	2, 3, 4, 5	septembre '74
Lapointe	Pavillon Henri Fortier	1500	3, 5	janvier '74
	Arvida	1700	3, 4, 5	octobre '75
	Jonquière	2600	3, 4, 5	octobre '75
La Vérendrye	Le Carrefour	2500	2, 3, 4, 5	décembre '74
Meilleur	J. H. Leclerc	2300	4, 5	septembre '74

Horaires: dans ces écoles les périodes sont de 45 minutes, de 63 minutes ou de 80 minutes.

Les visites aux ateliers ont pris la forme d'entrevues avec des enseignants utilisateurs, avec, à l'occasion, des directeurs, des conseillers pédagogiques, des responsables de l'audio-visuel.

-- Cadre d'entrevue

La grille qui a servi lors de ces entrevues portait sur les aspects suivants:

- organisation de l'atelier
  - . motivations du projet;
  - . conditions mises en place: préparation des enseignants, support administratif, technique, pédagogique;
  - . régime pédagogique de l'école;
- exploitation de l'atelier
  - . stratégies pédagogiques, activités et travaux d'élèves, évaluation;
  - . horaire et taux d'utilisation;
- impacts de l'atelier
  - . relatifs au programme, à l'apprentissage, à l'enseignement;
- niveaux de satisfaction des enseignants.

-- Contenu du rapport

L'insertion de l'atelier dans l'école est bien entendu un lent processus. Il est vite apparu que cette étape en est une d'apprivoisement, ce premier contact avec les expériences ayant surtout fait ressortir des problèmes et les exigences de l'atelier aux plans pédagogique et organisationnel.

Dans ce rapport, nous décrirons donc rapidement les modes et les conditions de fonctionnement de l'atelier, situerons l'ensemble des problèmes, dégagerons les impacts actuellement sensibles de l'expérience. En fait nous essaierons de rendre compte à la fois des exigences et des promesses de cette réalité nouvelle avec laquelle les enseignants apprennent à compter.

1. POURQUOI UN ATELIER DE FRANCAIS

Avant de décrire le fonctionnement des expériences, il convient de rappeler, d'une part, comment, à l'origine, l'atelier se rattachait au programme de français; d'autre part pourquoi on a créé cette réalité, et, enfin, ce que l'atelier de français devait être.

Comme on le sait, le programme-cadre de français veut "faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée". (Programme-cadre de français, septembre 1969).

Pour ce faire il propose une méthodologie en deux temps:

- la mise en situation ou l'ensemble des moyens à mettre en oeuvre pour stimuler l'expression personnelle de l'élève, sa créativité, sa curiosité et favoriser la réalisation complète d'actes de communication.

  A cet effet le programme-cadre offre un éventail de situations d'apprentissage et de thèmes empruntés à la vie courante. De plus il suppose que le professeur choisisse des activités et des travaux susceptibles d'intéresser et de motiver l'étudiant; que, de son côté, l'école lui fournisse une ambiance de travail agréable, attrayante ainsi qu'un matériel pédagogique varié.

- l'exploitation ou l'ensemble des moyens à mettre en oeuvre pour améliorer les actes de communication et parfaire la formation de l'élève au plan de la langue et de la pensée.

A cet effet le programme prévoit que les actes de communication réalisés en classe soient soumis à l'analyse, à la critique, à la réflexion du groupe; que l'école offre aux élèves des possibilités de travail personnel, de consultation, de recherche; qu'elle leur fournisse un ensemble de ressources fonctionnelles (documents de toutes sortes, matériel audio-visuel).

En fait ce nouveau programme pose que l'enseignement de la langue doit partir de la langue de l'élève; que cette langue est avant tout un outil de communication et de pensée; qu'elle doit être utilisée et perfectionée globalement.
Dans cet esprit l'étudiant devient l'agent premier de son apprentissage; l'école est là pour lui faciliter la tâche; l'enseignant devient une personne-ressource privilégiée qui doit guider et orienter l'élève dans sa démarche.

D'autre part le programme se pose lui-même comme un texte ouvert adaptable. Il propose aux enseignants de réfléchir ensemble et d'en adapter les éléments pertinents à leurs besoins et à leurs possibilités. Il leur demande d'élaborer des plans d'études en ce sens et de développer des stratégies d'enseignement conformes aux principes énoncés.

Dès 1969, ce programme tente de s'implanter tant bien que mal, sans que soient mises en place les conditions facilitantes sous-entendues (cadre de travail attrayant, instrumentation nécessaire, facilitation du travail en équipe, etc.).

En 1973, on se rend compte que:

"L'insuffisance de l'équipement requis par les programmes, principalement des appareils audio-visuels et l'inadaptation du matériel didactique ralentissent considérablement l'implantation de cette réforme. Les maîtres ressentent de plus en plus le besoin d'obtenir des précisions sur la définition des objectifs et sur les moyens de mettre en oeuvre ces programmes de français" (B.O.M.E., suppl. no 21, avril 1973).

Le Ministère veut alors remédier à cette situation. Il prévoit un ensemble de mesures (Plan DEL) échelonnées sur cinq ans et susceptibles de corriger ces lacunes et de faciliter l'implantation des programmes.

"Il tentera, de plus, d'améliorer les conditions matérielles d'enseignement du français, langue maternelle, en aménageant et en équipant des ateliers de langue dans les écoles élémentaires et secondaires francophones et en dotant d'un magnétophone chaque professeur de français du secondaire". (Ibid).

Cette mesure prend bientôt la forme d'un "atelier de français". Le programme quinquennal le décrit ainsi:

"Aménagement et équipement d'un lieu physique dans les écoles élémentaires et secondaires francophones conçu en fonction des objectifs du programme-cadre et permettant à des élèves de s'enregistrer, de s'entendre, individuellement ou en petit groupe, d'imprimer des textes et de se documenter".

"Cet atelier de langue sera tantôt intégré au Centre de ressources, tantôt situé dans une salle de classe aménagée; on utilisera souvent de l'équipement existant ou provenant de la reconversion d'un laboratoire de langues. On y valorisera des équipements simples, robus-

tes, d'inspiration locale. Un programme de recyclage en pédagogie instrumentale devra être intégré à PERMAFRA". (B.O.M.E., suppl. no 21, avril 1973).

Une deuxième mesure s'amorce concernant la formation et le perfectionnement des maîtres en français. A l'origine PERMAFRA "... sera organisé en collaboration avec l'Université du Québec et offert à tous les maîtres de français pour les familiariser avec la théorie et les instrumenter pour l'application des programmes". (Ibid).

Ce programme doit, de plus, s'intégrer au programme régulier de l'université et être reconnu; il permet aux professeurs d'acquérir 30 crédits.

En principe les jeux sont faits. Ces mesures se concrétisent et l'on prévoit qu'à plus ou moins long terme, le programme-cadre sera adopté et appliqué dans la province. Cependant, en pratique, PERMAFRA s'organise péniblement. L'Université du Québec bientôt n'en est plus l'unique agent; d'autres universités l'adoptent. Désormais ce plan de perfectionnement se nommera PPMF sauf à l'Université du Québec qui lui conserve son nom d'origine.

Dès 1975, le plan tente un démarrage. Malheureusement le climat des négociations et les modalités de libération des enseignants inscrits nuisent à sa mise en marche; les inscriptions se font rares.
Dès l'automne 1976, le plan débute sérieusement. Il prévoit alors des formules de compensation pour les enseignants désireux de s'y inscrire: allocations spéciales ou dégagement pour une période maximale de 15 jours/année.

De son côté l'atelier de français s'implante rapidement. Il prend place dans l'école dès 1974. Rappelons qu'à ce moment le Ministère prévoit doter d'un atelier 25% des écoles par année et cela durant quatre ans; que les écoles intéressées doivent de leur côté élaborer un projet d'atelier et le soumettre au Ministère pour fins d'approbation.

Comme l'atelier suppose toujours des réaménagements physiques et l'acquisition de moyens techniques variés, le département de français se trouve ainsi doté d'un nouveau territoire. Désormais les enseignants pourront plus aisément y travailler ensemble; ils pourront utiliser à volonté les ressources nécessaires à l'enseignement de la langue; ils pourront disposer enfin d'espaces de travail diversifiés (grand local, petites salles, etc.).

De plus, le grand local est propice à la mise en situation que propose le programme. Il est attrayant, coloré, doté de multiples moyens, donc susceptible de motiver l'étudiant, de stimuler son intérêt, sa créativité. Il lui fournit une ambiance de travail agréable et détendue.

Enfin l'atelier est aussi l'instrumentation fonctionnelle (moyens techniques variés, audio-visuels et autres) requise par le programme. Ces moyens doivent faciliter l'expression et la communication, fournir aux étudiants l'occasion et la possibilité d'observer, d'analyser, de critiquer et de perfectionner ensemble leurs actes de communication.

Comme on le voit, tel que conçu, l'atelier répond aux besoins, aux préalables, aux objectifs du programme. En principe, c'est un lieu privilégié d'exploitation de la langue, outil de communication; un espace où les enseignants pourront s'approprier ensemble le programme, l'adapter à leurs besoins; où les étudiants quant à eux, s'approprieront leur langue et leur démarche d'apprentissage.

En fait c'est en quelque sorte l'instrument nécessaire à l'application du programme-cadre, instrument sous-entendu dès 1969. Désormais enseignants et étudiants devront vivre leur langue conformément à l'esprit et à la lettre du "nouveau programme".

2. DES PREALABLES A L'EXPERIENCE

Quelques données descriptives concernant la mise en place de l'atelier dans l'école (motivations, attentes, préparation aux moyens techniques, ressources disponibles) s'imposent parce qu'elles rendent compte du contexte dans lequel se situe la réalité "atelier de français".

2.1 Origine des projets: motivations et attentes

L'offre ministérielle (budget permettant des réaménagements et l'achat d'équipement audio-visuel

pour mettre en place un atelier destiné à l'enseignement de la langue) reçoit deux types de réponses.

a) Une chose déjà attendue

En certains endroits un noyau d'enseignants réussissent à convaincre la direction de l'école et la commission scolaire de l'intérêt d'un atelier de français. Ils formulent un projet en ce sens et veulent ainsi répondre à des besoins pédagogiques clairement définis:

- besoins de locaux pour faire du secteur "français" un véritable département où le travail en équipe permettra d'élaborer le plan d'études et de nouvelles stratégies d'enseignement;

- besoins d'équipement audio-visuel pour permettre une certaine individualisation de l'apprentissage (rythme, moyens, objectifs), exploiter l'expression orale en contexte réel (recherche des usages dialectaux), bref répondre aux exigences du programme-cadre.

Cette initiative se retrouve chez des enseignants qui, depuis quelques années, utilisaient déjà certains moyens techniques et tentaient d'appliquer le programme. Conscients de la culture audio-visuelle des jeunes, il essaient de les rejoindre là où ils sont.

*"Il y a cinq ou six ans on avait déjà demandé des appareils et des locaux pour pouvoir travailler avec un matériel adéquat. ..." **

"L'atelier, c'était une réponse à des projets qu'on avait en tête depuis longtemps et qu'on n'avait pas les moyens de réaliser".

"L'atelier, c'était une nécessité parce que la direction de l'école ne voulait plus qu'on se promène dans les corridors avec nos groupes et nos appareils; on devait toujours se chercher des locaux au hasard dans la nature. ..."

Pour eux l'atelier est un outil indispensable. Ils y voient l'occasion d'ouvrir le local-discipline sur un nouvel ensemble spatial (atelier, centre de documentation, salle de classe, milieu...), de regrouper en un lieu spécifique tous les moyens nécessaires à la réalisation de projets qui intéressent les étudiants.
Ici, une certaine transformation de la pédagogie fonde la mise en place de conditions facilitantes.

b) Une chose reçue de l'extérieur

En d'autres endroits, l'atelier est le résultat de l'initiative du conseiller pédagogique et/ou de la direction de l'école. Dans ce

---

* Les citations que l'on trouvera tout au long de ce rapport reflètent textuellement les opinions émises par les enseignants, responsables de l'audio-visuel et conseillers pédagogiques rencontrés.

cas, ces derniers doivent souvent "vendre" l'idée aux professeurs. Le projet alors s'ébauche à partir d'intentions plus ou moins opportunistes et d'un souci pédagogique inégalement partagé. L'atelier devient l'occasion, pour l'école, de se doter d'un équipement audio-visuel supplémentaire et de réaménager ses locaux en vue d'un regroupement du département de français. Dans ce cas l'expérience se réalise souvent dans un climat de demi-enthousiasme; elle repose avant tout sur l'espoir qu'une fois mis en place l'atelier saura gagner des adhérents; que la pédagogie s'y transformera à plus ou moins long terme.

"On ne peut pas dire que l'atelier est l'aboutissement d'une démarche pédagogique. Pour un petit groupe de cinq ou six professeurs ça correspond à leurs besoins; pour les autres ce serait plutôt quelque chose qui les fatigue, qui les force à repenser leur pédagogie; c'est plutôt un déclencheur de renouveau pédagogique".

Ici l'atelier est perçu par certains comme un complément possible à la démarche pédagogique habituelle; par d'autres, comme un élément porteur de changements nécessaires; par d'autres comme un ensemble de gadgets inutiles et un peu menaçants.

Il est clair que, dès le départ, les enseignants prêtent à l'atelier divers sens. Ici il est le moyen attendu, là le moyen qui at-

tend. Bien que tous y pressentent plus ou moins une occasion d'améliorer l'expression orale et la créativité, plusieurs se méfient du "piège de la technique", de la "production pour la production" et du surcroît de travail qui s'ensuit.

Ces diverses attitudes expliquent en partie l'implication des enseignants dans l'expérience; elles teintent aussi les stratégies d'enseignement qui se développent en atelier.

2.2 Préparation des enseignants aux moyens techniques

La préparation à l'utilisation des moyens techniques est, en principe, un deuxième préalable à la mise en place de l'atelier. Dans la pratique, aucun programme officiel de formation n'a précédé cette mise en place. Les écoles intéressées devaient s'organiser localement ou au niveau régional pour permettre à leurs enseignants de recevoir un minimum de formation ad hoc lors de l'implantation de l'expérience.

En fait, sur les douze cas visités, on relève cinq écoles où les enseignants n'ont reçu aucune préparation particulière, aucun stage de perfectionnement aux moyens audio-visuels. Certains enseignants considéraient posséder une connaissance suffisante de ces moyens; d'autres comptaient avoir recours à la compétence du responsable de l'ate-

lier et/ou du responsable du centre audio-visuel pour couvrir les aspects techniques des travaux des étudiants.

Dans les autres cas (7) les commissions scolaires ont organisé des stages de perfectionnement de quelques jours (2 à 5). Le contenu de ces stages varie; on y retrouve des sessions axées sur la manipulation des appareils, la production de documents audio-visuels ou alors des stages d'immersion. Dans ce dernier cas, les enseignants ont décidé de réaliser, en atelier, une activité d'apprentissage identique à celles qu'ils comptaient suggérer aux élèves. Dans l'ensemble, il semble que:

- les acquisitions techniques réalisées en quelques jours sont insuffisantes; elles ne permettent pas d'envisager une utilisation pédagogique des moyens techniques;

- le fait de réaliser un document audio-visuel lors d'un stage axé sur la production demeure marginal; c'est un exercice qui a peu de rapport avec une démarche continue d'enseignement; il donne peu d'indice sur la rentabilité pédagogique des moyens techniques.

Seule la dernière formule (immersion) a semblé profitable. Elle a permis d'identifier in vivo un ensemble de difficultés relatives au travail, à la formulation d'objectifs d'apprentissage, à la réalisation d'une démarche de production audio-visuelle.

2.3 Ressources matérielles

Comme les textes des projets autorisés contiennent une description de l'aménagement et de l'équipement de chacun des ateliers, il suffit ici de signaler quelques faits courants concernant le support matériel des expériences.

Aménagement

Rappelons qu'en général un atelier de français comprend une salle polyvalente, un nombre variable de cabines d'enregistrement et/ou de petites salles de travail, un lieu de dépôt pour le matériel audio-visuel. Il se situe autant que possible près de la salle des professeurs. De plus ces différents espaces sont souvent communiquants. L'atelier est alors un nouvel ensemble spatial où se regroupent et les ressources humaines et les ressources techniques affectées à l'enseignement de la langue.

Equipement

L'équipement approuvé est un peu partout semblable; on y retrouve toute une gamme d'appareils du tourne-disque au magnétoscope. En certains endroits on à mis plutôt l'accent sur un matériel d'imprimerie; en d'autres, sur un équipement de télévision. La quantité et la variété de ces ressources semblent répondre aux besoins actuels, dans l'ensemble.

Budget de survie

Les ateliers disposent d'un budget pour défrayer les coûts du matériel périssable. Ces montants sont pris soit à même le budget du département de français, soit à même celui du centre audio-visuel. Il varie, selon les écoles, entre $500 et $1 500 par année et fait annuellement l'objet d'une révision.

* Remarque

Au départ les ressources matérielles donnent le ton aux expériences. A l'origine les aménagements, les équipements et le budget de survie répondaient, en gros, aux exigences des projets d'ateliers. En cours de route, on a décelé certaines difficultés relatives à ces ressources. Nous traiterons de ces difficultés dans la quatrième partie de ce rapport.

2.4 Ressources humaines

Le responsable

L'engagement d'un responsable à temps plein est une autre condition préalable au fonctionnement de l'atelier. Dans l'ensemble des ateliers visités, trois écoles sur douze n'ont pu dégager ou engager une personne-ressource à temps plein. Les autres

ateliers (neuf) s'organisent comme suit:

- quatre écoles ont dégagé un enseignant à temps plein;

- quatre écoles ont engagé un technicien en audio-visuel ou en travaux pratiques;

- une école s'est dotée des services d'un enseignant spécialisé en audio-visuel et d'un appariteur.

Parmi les huit expériences de la première génération, seulement trois ateliers disposent encore des services du même responsable en 1975-76; un atelier n'a obtenu aucun responsable pour les deux années de l'expérience; un atelier n'en a obtenu un qu'en septembre 1975; un autre a réussi en 1974, à résoudre ce problème en janvier et, en 1975, en décembre; enfin les deux autres ateliers ont vu leurs conditions se détériorer: dans le premier cas, le chef de groupe était libéré aux 4/5 du temps la première année; il ne dispose que de 5 périodes/semaine la deuxième année; dans le second cas, le professeur libéré de 10 périodes/semaine en 1974-75 a été remplacé par un autre dans des conditions semblables en 1975-76.

Quant aux expériences de la deuxième génération, dans trois cas, les écoles ont engagé des techniciens en travaux pratiques; dans d'autre cas, un enseignant surnuméraire.

Partout l'engagement d'un responsable est aléatoire et fait l'objet de négociations en début d'année scolaire.

* Remarque

Nous insisterons sur l'importance et le rôle de ce préalable dans la quatrième partie de ce rapport.

3. L'EXPLOITATION DE L'ATELIER: UN PROCESSUS D'APPRIVOISEMENT

Qu'en est-il maintenant de cet atelier réel, de son fonctionnement, des conditions qui le sous-tendent et de son insertion dans l'école? Des données concernant la clientèle de l'atelier, les modes d'utilisation qu'on y développe, les problèmes qu'on y rencontre refléteront ici l'image de l'expérience telle qu'elle se vit en contexte scolaire.

3.1 Clientèles de l'acelier

En principe l'atelier de français est au service de tous les élèves et de tous les professeurs de français de l'école. Actuellement, pour diverses raisons, on évalue à 30%, 50% ou 75% le pourcentage des enseignants qui le fréquentent soit régulièrement, soit occasionnellement.

Certains enseignants, gagnés à la cause, inscrivent l'atelier au rang de leurs activités habituelles; ils sont peu nombreux. D'autres l'utilisent à quelques reprises, soit à titre d'essai, soit parce que, à certains moments, le programme s'y prête plus particulièrement.

Il reste encore beaucoup de réticences, de craintes face à l'audio-visuel, de peur devant l'inconnu et devant la nécessité de remettre en question certains aspects de l'enseignement. De plus, cette année le climat a souvent contrecarré les projets d'activités en atelier; il a aussi ralenti le zèle de plusieurs enseignants.

Pour toutes ces raisons, on ne peut parler d'un taux d'utilisation constant ou général pour l'ensemble. Les enthousiasmes et les réticences personnelles varient tout comme les conditions locales et l'impact des négociations. L'utilisation de l'atelier dépend donc cette année de la conjugaison d'un ensemble de facteurs.

De son côté le nombre d'élèves qui fréquentent l'atelier est aussi très variable. Bon nombre d'entre eux n'y sont allés qu'une fois cette année (1975-76); un nombre restreint (5 à 10%) en ont pris l'habitude et s'y rendent très régulièrement; d'autres, la majorité, recourent à l'atelier à l'occasion d'un travail spécifique.

L'assiduité et l'intérêt des élèves pour l'atelier dépendent bien sûr des conditions locales et de la motivation personnelle; ils dépendent aussi de la stratégie de l'enseignant, de sa propre attitude face à l'atelier et du type d'activités qu'il suggère. Evidemment dans les ateliers sans responsable, le nombre d'usagers est réduit; l'atelier n'atteint plus alors que 10 à 20% de la clientèle scolaire.

3.2 Tactiques d'intégration de l'atelier

"Réussir dans sa pédagogie à intégrer la classe, le centre de documentation et l'atelier de façon cohérente tout en assurant l'efficacité de son enseignement est un défi perpétuel".

"J'arrive parfois à intégrer tout le milieu, ça demande énormément de temps. On n'a pas toujours les moyens de le faire".

La situation scolaire offre un éventail de points de vue pédagogiques et de stratégies d'enseignement. L'atelier ne fait pas exception à cette règle.

Comme les enseignants sont libres d'adhérer ou non à l'expérience, on retrouve peu de stratégies d'utilisation concertée en atelier. Les enseignants développent seuls ou en équipe des tactiques variables dans le but d'apprivoiser et de s'approprier ce nouvel outil. Chacun y va de son expérience, de sa compétence, de ses idées. Chacun révise plus ou

moins sa démarche, et, à son rythme, la renouvelle en fonction des moyens qu'il découvre, des objectifs qu'il vise et des besoins qu'il décèle.

Actuellement certaines stratégies visant à intégrer les moyens techniques à l'apprentissage se dessinent; elles sont encore embryonnaires et à l'essai. La rentabilité pédagogique de ces moyens reste à démontrer. On ne peut donc rigoureusement parler d'un modèle d'utilisation de l'atelier (espace et ressources); il faut plutôt parler de certains types d'exploitation des ressources.

3.2.1 Quelques utilisations

Tel que prévu à l'origine, l'atelier de français sert à l'exploitation de situations d'apprentissage et de thèmes contenus dans le programme-cadre.

Présentement enseignants et étudiants recourent à l'atelier à divers moments du processus méthodologique: lors de l'amorce d'un thème ou d'une situation d'apprentissage, pendant la démarche d'apprentissage, lors de l'achèvement de cette démarche. Chacun de ces moments donne lieu à des activités particulières et permet d'exploiter diverses fonctions des moyens techniques. On peut donc y déceler les divers rôles que tend à jouer l'atelier de français.

Atelier en amorce

Lors de l'amorce d'une situation de communication les enseignants recourent à l'atelier pour y diffuser un document audio-visuel. Ce document, en général un film ou un vidéo, sert à illustrer la situation à l'étude; il remplace l'explication verbale du professeur ou lui sert de support. Il est aussi le déclencheur d'une variété d'activités d'apprentissage gravitant autour de la situation de communication en cause: travaux d'expression écrite, orale ou audio-visuelle. Pour certains, ce premier type d'utilisation de l'atelier est habituel, pour d'autres, occasionnel.

Il suppose aussi un matériel didactique de base. Le centre audio-visuel en fournit une partie, mais, souvent, les enseignants recourent à certaines émissions de télévision pertinentes: télé-théâtres, reportages, documentaires, informations. ... Cependant l'utilisation d'émissions de télévision exige de la part du responsable et des enseignants une certaine vigilance concernant la programmation du réseau public et aussi beaucoup de disponibilité.

Comme on le voit, ici, l'atelier est d'abord un lieu bien équipé qui permet aux enseignants d'exploiter les documents audio-visuels dans un but didactique. Il leur fournit l'occasion

de se doter d'une banque de documents d'actualité qui serviront lors de l'amorce d'une situation d'apprentissage. C'est là un rôle pratique de l'atelier, mais ce n'est pas encore sa fonction spécifique.

Atelier en cours de démarche

a) En cours de démarche les étudiants souvent se rendent à l'atelier dans le but d'y préparer une activité dont l'achèvement ne requiert pas l'usage des moyens techniques.

Lors de la préparation d'une discussions, d'une table-ronde, d'un exposé oral, d'une pièce de théâtre, les étudiants ont recours soit au magnétophone, soit au magnétoscope pour s'exercer. Ils s'enregistrent, s'analysent, se corrigent et finalement présentent leur activité in vivo.
Ils exploitent ici la fonction-miroir de ces moyens techniques. Ce retour sur eux-mêmes leur permet de cerner la situation de communication à l'étude: ils peuvent en saisir les exigences en termes de comportement verbal et gestuel.

L'étudiant s'approprie alors davantage sa démarche, le miroir de l'enregistrement lui renvoyant et ses lacunes et ses habiletés. Il peut donc prendre conscience de

ses besoins et se fixer des objectifs personnels. Il se sensibilise à la situation et peut, à la limite, en poser lui-même les critères d'évaluation.

Ce mode d'exploitation est courant; il s'allie à l'éventail des activités d'expression orale habituelles. Malheureusement il n'est pas toujours compatible avec les conditions locales de l'organisation scolaire: des horaires trop rigides ou l'absence de responsable ne permettent pas aux étudiants de recourir à l'atelier selon leur besoin.

b) D'autres étudiants, aux prises avec des problèmes linguistiques particuliers, peuvent aussi recourir à l'atelier en cours de démarche. Souvent l'atelier de français dispose d'une banque de cassettes portant sur l'orthophonie, l'orthographe, la grammaire, etc. Individuellement les élèves utilisent, au besoin, ce matériel, dans un but correctif. Ce type d'activité leur permet de consolider les acquisitions linguistiques de base; il économise du temps au professeur et au groupe-classe; il individualise la correction.

c) Il arrive aussi que les étudiants, à l'atelier, réalisent uniquement des enregistrements de lecture.

Cette activité "de départ" permet à l'élève de se familiariser avec les moyens techniques; cependant elle représente un surcroît de travail lors de la correction et ne permet pas à l'élève d'exprimer son message en son propre langage. C'est une activité dite "d'achèvement" qui est plutôt une activité d'entraînement visant à renforcer des habiletés générales.

Comme on le voit, en cours de démarche, l'atelier peut devenir un lieu d'exercices multiples, un lieu de travail pour les étudiants. Il commence alors à jouer un rôle spécifique. Malheureusement ce rôle est inégalement exploité. En certains endroits les conditions locales entravent toute tentative d'individualisation (horaires trop rigides, trop grand nombre d'élèves par classe, absence de responsable, manque de ressources, etc.).

Atelier lors de l'achèvement de la démarche

Plus souvent l'atelier de français sert au moment de l'achèvement de la démarche d'apprentissage. Les étudiants y réalisent diverses activités: productions audio-visuelles, productions imprimées, etc. Ces productions sont des modes d'exploitation des divers thèmes ou diverses situations d'apprentissage au programme. Le langage audio-visuel devient le revêtement d'une activité et le véhicule d'un message. Les étudiants utilisent ici les moyens techniques dans le but de s'exprimer et de communiquer. A titre d'exemples:

- l'étude du conte, de la nouvelle, du roman, de la poésie donne lieu à divers montages audio-visuels. Les élèves rédigent un texte préalable, l'enregistrent et l'illustrent à l'aide de diapositives, de transparents ou de films 8 mm;

- de leur côté, l'enquête et le reportage donnent aussi lieu à ce genre de projets. Les étudiants élaborent des questionnaires, choisissent des personnes-cibles et enregistrent leurs entrevues. Ils ajoutent parfois à l'enregistrement des diapositives;

- d'autres étudiants préfèrent réaliser des bandes dessinées; ils y racontent alors des histoires illustrées à leur façon;

- la publicité permet l'exécution d'affiches et la composition de messages enregistrés;

- en certains endroits, des élèves publient un journal complet comprenant toutes les rubriques habituelles, des reportages, des photos, etc.;

- le magnétoscope est aussi utilisé; apparemment plus complexe que les autres outils, il est parfois réservé aux étudiants les plus âgés. On y produit divers documents: sketches, spectacles, informations, documentaires, etc.

La réalisation de projets en atelier est le mode d'exploitation le plus typique et le plus répandu. Dans ce cas l'atelier devient lieu de création et de travail collectif. Il remplit sa fonction spécifique, mais, en même temps, soulève bien des points d'interrogation.

Parce qu'il permet des activités nouvelles ayant leurs propres exigences, parce qu'il suppose l'usage de moyens peu connus, l'a-

telier fait problème. Devant la difficulté de mesurer avec précision les apparentissages des étudiants, on s'interroge sur le rôle pédagogique de l'atelier. Parfois, on arrive à le considérer comme un ensemble de "bébelles" inutiles, une perte de temps. La plupart du temps ces questions, ces réticences se fondent sur la méconnaissance et la nouveauté de ce qui se passe, pour l'étudiant, en atelier.

Nous reviendrons sur les problèmes pédagogiques un peu plus loin et tenterons de répondre à ces interrogations dans la cinquième partie de ce rapport.

3.2.2 L'organisation du temps

Comme on le voit, ce temps de l'atelier est sous le signe de l'essai. Peu à peu les enseignants et les étudiants le toisent et découvrent ses possibilités. Mais l'exploitation de l'atelier exige des réaménagements pédagogiques; le cours de français ne peut s'y dérouler en entier. Les enseignants doivent donc prévoir des temps de cours théorique et des temps d'atelier. L'enseignement systématique doit donc maintenant s'allier à l'apprentissage autonome.

Actuellement chacun s'organise à sa façon, partage son temps et ses activités. Il n'y a pas de démarche-type incluant l'atelier, pas de constante concernant le partage des temps. L'organisation du cours de français varie en fonction des diverses approches des enseignants, de leur attitude face à la langue, des priorités qu'ils se fixent, des exigences du programme, de l'importance qu'ils accordent aux diverses situations de communication suggérées et enfin des contraintes de l'organisation locale de l'école.

Toutefois, en général, les étudiants disposent d'une période par semaine à l'atelier; en certains endroits ils peuvent s'y rendre aussi pendant leur temps non structuré ou les fins de semaine. En d'autres endroits, ils y vont au besoin, pendant une période de français. Dans les endroits sans responsable, les élèves se rendent occasionnellement à l'atelier avec le professeur. Ils ne peuvent l'utiliser de façon régulière.

3.2.3 Les projets des étudiants

Détermination des projets

L'atelier facilite la réalisation d'une variété de travaux d'expression orale, visuelle et

écrite. Souvent après l'amorce d'une situation à l'étude, l'enseignant permettra aux élèves de choisir entre un travail audio-visuel et un travail d'une autre nature.
Les projets audio-visuels sont le plus souvent présentés sous forme d'un éventail de suggestions. L'enseignant détermine des objectifs, des moyens, des sujets à traiter et l'étudiant choisit parmi ces suggestions. Il décidera ensuite du contenu spécifique de son projet. Par exemple, lors d'une enquête, l'étudiant décidera et de son questionnaire et des personnes à interviewer; à l'occasion de thèmes tels la poésie, le roman, il choisira ses textes et/ou en composera, etc.

Ici encore, il n'y a pas d'approche-type; certains enseignants, faute de temps, doivent imposer le même projet à toute la classe; d'autres laissent aux élèves le choix et du moyen et du contenu.

Le degré d'autonomie des élèves varie en fonction de l'attitude de l'enseignant, en fonction du temps dont il dispose, en fonction du degré de connaissance des moyens techniques des uns et des autres et aussi en fonction de leur âge; en général les enseignants sont plus directifs avec les plus jeunes qu'avec les plus vieux.

Cheminement des projets

Lors du choix d'un projet audio-visuel, les étudiants forment équipe; ils précisent leur projet et préparent les travaux préalables à la réalisation. Les recherches en cours de démarche se font soit au centre de documentation, soit à la maison, soit à l'atelier. Vient ensuite l'exécution du projet en atelier et la présentation devant la classe.

La durée de ces projets est variable. L'étape "préparation" couvre une ou deux périodes, l'étape "exécution" de même. Les enregistrements de lecture sont des réalisations courtes; elles ne dépassent pas une période. Quant aux montages, selon leur importance, ils s'échelonnent sur trois ou quatre périodes et peuvent même prendre quelques semaines. La seule règle ici est celle du besoin de l'élève et de son habileté.

Toutefois, actuellement, on décèle une tendance: lors des premiers essais, les enseignants trouvaient les projets lourds, trop longs, trop vastes. Ils encadrent maintenant davantage ces activités; les projets sont réduits et beaucoup plus précis. Ils veulent permettre aux étudiants de réaliser plus de travaux, de les exécuter à court terme et d'acquérir ainsi un peu plus de rigueur. Mais ce point de vue se développe avec l'expérience et avec le temps.

Types de projets

L'atelier semble favoriser les projets en équipe; il arrive aussi qu'individuellement les étudiants y réalisent des productions. Il n'y a pas non plus ici de règle générale, ni de statistiques précises. Simplement, la production audio-visuelle semble mieux s'allier au travail en équipe qu'au travail individuel.

En certains endroits l'atelier a permis aussi une certaine ouverture sur le milieu. Il arrive que les étudiants réalisent, hors de l'école, des projets. Dans ce cas, il s'agit surtout d'enregistrements sonores et de diapositives. Ce type d'activité est assez réduit dans l'ensemble pour diverses raisons: le prêt des appareils n'est pas permis partout; en certains endroits on voit mal l'utilité de ces travaux. Cela dépend bien sûr du point de vue de l'école, mais aussi des possibilités offertes par le milieu environnant.

4. LES CONTRAINTES DE L'EXPERIENCE

4.1 Première difficulté: la stratégie d'enseignement en atelier

"C'est nouveau pour les professeurs de s'exprimer avec l'image; sauter du français traditionnel à l'a-

telier, ça se fait progressivement. Ca demande aussi beaucoup de travail".

On le voit, l'intégration de l'atelier à la démarche pédagogique est encore en recherche. Les tentatives actuelles des enseignants manifestent clairement leur désir de s'approprier l'outil; cependant, elles révèlent en même temps quelques problèmes d'ordre pédagogique.

4.1.1 Formulation des objectifs d'apprentissage

Comme l'élaboration de projets audio-visuels doit s'inscrire dans le contexte de l'apprentissage de la langue et servir à exploiter les situations de communication du programme, les enseignants ont dû apprendre à planifier leur démarche avec plus de rigueur.

En un premier temps, il leur faut déterminer clairement la teneur de ces situations (par exemple l'enquête), préciser les étapes à suivre pour la réaliser, modéliser en quelque sorte la démarche de l'étudiant. En second lieu ils ont à prévoir la séquence des objectifs d'apprentissage que cette situation permet d'atteindre: objectifs relatifs à l'expression orale et écrite, objectifs relatifs à la démarche à suivre.

Comme il leur faut savoir précisément pour quoi ils envoient leurs étudiants à l'atelier, ils doivent préciser et hiérarchiser ces objectifs.

"Les enseignants ont l'habitude de fonctionner à partir d'intentions pédagogiques; ils sont maintenant obligés de fonctionner à partir d'objectifs; c'est difficile pour eux".

"Ca nous oblige à planifier davantage; on n'a pas beaucoup d'expérience; il faudra devenir plus rigoureux".

"La formulation d'objectifs, c'est encore flou".

L'habitude de la rigueur s'acquiert lentement; elle n'est pas partout chose faite. Les enseignants se trouvent donc dans une première situation d'apprentissage, au moment de l'élaboration des activités en atelier.

4.1.2 Sélection des moyens

Le recours aux moyens techniques aiguise la difficulté. Ces moyens permettent une foule d'activités qui, toutes, ont leur exigences, leurs avantages, leurs inconvénients, leur limites. L'enseignant doit alors apprendre les moyens, leurs possibilités, leurs limites,

s'il veut déterminer des activités d'apprentissage pertinentes aux objectifs qu'il vise.

Pour lui, cet apprentissage des moyens est long et difficile; la nature des moyens techniques ne se précise qu'au fur et à mesure des expériences. A la longue, ils deviennent, pour les élèves, des moyens d'expression et de communication verbale et visuelle. Les activités qu'ils supposent deviennent donc porteuses de divers apprentissages: apprentissages linguistiques, apprentissages relatifs aux moyens (communication). Seule la connaissance de ces moyens, de leurs utilisations possibles peut permettre à l'enseignant de prévoir tous les apprentissages et d'opter pour une variété d'activités "audio-visuelles" dans un but pédagogique. Inutile de signaler que, dans bien des cas, cette connaissance est actuellement déficiente.

4.1.3 Planification de la démarche de production

Après avoir prévu des objectifs d'apprentissage et choisi le moyen, l'enseignant doit encore planifier rigoureusement la démarche de production audio-visuelle. Bien sûr cette démarche est encore peu connue; elle suppose la connaissance des divers moyens et la clarification des objectifs poursuivis.

On sait bien sûr que la réalisation d'un projet audio-visuel implique un travail en équipe de la part des élèves. Elle implique donc de la méthode, de la rigueur, de l'organisation. De plus elle suppose divers travaux écrits préalables, des discussions, des contacts, des recherches. Enfin elle oblige l'étudiant à utiliser une variété de moyens techniques et divers modes de communication (langue, image, musique...).

Aux objectifs d'apprentissages de contenu linguistique s'ajoutent donc en cours de route, divers objectifs intermédiaires de comportement (linguistique et autres) que l'enseignant doit aussi spécifier lors de l'élaboration d'activités audio-visuelles.

D'autre part, le produit fini doit à son tour représenter l'intégration des divers modes de communication; il est la résultante de toute la démarche. Il doit rendre compte de tout ce que l'élève y a mis (connaissances, efforts, rigueur, etc.).

Après avoir modélisé la situation de communication à l'étude (étapes, objectifs), après avoir choisi le moyen en fonction de sa pertinence, l'enseignant doit maintenant prévoir et modéliser la démarche de production audio-

visuelle. Il doit en déterminer les étapes, envisager tous les divers apprentissages en cours de route et entrevoir le produit fini comme la résultante de toute cette démarche.

Comme la clarification et la précision des objectifs d'apprentissage sont parfois difficiles, comme la connaissance des divers moyens techniques est souvent déficiente, l'enseignant a du mal à planifier la démarche de production audio-visuelle.

4.1.4 Evaluation des travaux

Le plus grand problème pédagogique que rencontrent les enseignants concerne évidemment l'évaluation des travaux audio-visuels. Cette difficulté révèle toutes les autres parce qu'elle y prend racine.
Bien entendu l'évaluation suppose d'abord la détermination d'objectifs mesurables. Elle suppose aussi la connaissance des moyens, de la démarche d'apprentissage et de son résultat. Actuellement, la planification d'activités en atelier fait problème; la connaissance des moyens techniques fait défaut. Les enseignants ont peine à prévoir tout ce qui se passe pour l'étudiant à l'atelier, à dissocier objectifs terminaux et objectifs intermédiaires de comportement et à les repérer.

Parfois devant un travail audio-visuel, ils se demandent si l'image est bien utile, si le texte ne suffirait pas. Parfois ils se disent que l'image suffit, que le texte est superflu. Le produit audio-visuel leur échappe et ils se demandent quoi évaluer. Ils continuent d'évaluer les acquisitions linguistiques (orales, écrites), mais cela ne les satisfait pas.

De leur côté, les étudiants se sentent parfois lésés par la note qu'ils reçoivent; elle ne rend pas compte du travail accompli.

"Le gros problème pour les étudiants, c'est qu'ils fournissent une somme de travail énorme. On arrive avec une note sur 100. Souvent ils trouvent que ce n'est pas juste parce qu'ils ont travaillé pour ça. Ils ne font pas la différence entre le travail fait et le résultat du travail; ils regardent plutôt le travail qu'ils y ont mis".

Les étudiants sont conscients d'avoir investi beaucoup d'énergie et de temps, d'avoir réalisé une démarche importante, mais ils ne sauraient préciser non plus ce qu'ils ont appris.

De part et d'autre, on sent bien que le produit fini n'est plus le seul objet de l'évaluation, il est le produit final d'une démarche qui mérite aussi qu'on s'y arrête.

"Il serait important qu'on en arrive à établir une grille d'évaluation qui tient compte de tout ce qui se passe, de tous les apprentissages qui se font tout au long de la production; c'est pas le produit fini qui compte seulement; il faut mesurer les étapes".

Mais d'abord ce produit fini fait problème. Le passage du texte au langage visuel est complexe. La résultante ne peut plus être décomposée: les aspects linguistiques sont alors liés aux autres aspects. C'est devenu un produit "intégré", difficile à évaluer.

D'autre part, on l'a vu, la démarche suppose divers apprentissages qui, encore à l'état d'intuition, sont actuellement difficiles à préciser. La démarche n'est pratiquement pas mesurable.

Actuellement les enseignants ressentent les exigences de l'atelier au plan pédagogique; ils se butent aux difficultés. Ce qui se passe au juste avec ces moyens-là leur échappe encore. Les procédés d'évaluation habituels ne s'appliquent plus. Il est désormais impensable de ne mesurer que le contenu linguistique d'un travail de cet ordre; tout le comportement de l'élève est en jeu: son autonomie, son sens de l'équipe, sa débrouillardise, sa créativité, etc., sans compter ses acquisitions techniques et son habileté à communiquer.

Aux prises avec ce lourd problème, certains enseignants ont élaboré des grilles d'évaluation nouvelles qui couvrent l'aspect linguistique et technique du travail; ils notent les travaux écrits, l'expression orale, le choix des images et en gros la qualité du produit fini. D'autres ont ajouté à ces variables le plan de travail des élèves; ils mesurent ainsi les progrès d'ordre méthodologique. D'autres ont recours à l'auto-évaluation et à l'évaluation par les pairs.

Ces grilles et procédés sont actuellement à l'essai. Le problème de l'évaluation demeure crucial un peu partout. Les enseignants sont encore à la recherche de procédés qui permettent de mesurer un ensemble de dimensions relatives à la langue et au comportement de l'élève, procédés susceptibles de rendre compte du travail accompli, du cheminement parcouru par l'élève.

Comme on le voit l'atelier de français plonge les enseignants dans une situation d'apprentissage tout à fait neuve. L'espace-atelier est un nouveau concept dans l'école. C'est un lieu ouvert où la discipline est quasi-absente, où les étudiants agissent par eux-mêmes, inventent et communiquent leur réalité propre; un local attrayant, coloré où enseignants et étudiants peuvent vivre des situations d'échange telles qu'on les vit. C'est

aussi un ensemble de moyens nouveaux et variés mis à la disposition de l'expression personnelle dans le cadre de l'apprentissage de la langue.

Cette situation a beaucoup d'exigences et pour l'instant les inconnues abondent: nouvel esprit, nouveaux moyens. Les enseignants doivent modifier leur approche, leur démarche afin d'y inscrire des activités en atelier. En fait ils doivent à la fois adapter l'atelier aux besoins de l'enseignement et adapter l'enseignement aux exigences de l'atelier.

En ce premier temps la tâche leur semble lourde.

"La majorité des enseignants ont besoin de support pour bâtir leur affaire. Ils butent sur la formulation d'objectifs, sur l'évaluation; ils ne savent pas ce que ça implique de se servir des outils. Il faut un temps de planification".

"Quand un élève fait un montage, tu peux pas te contenter d'une évaluation lors de la présentation en classe; il faut que tu le révises une autre fois seul; c'est lourd".

"Le sentiment que la tâche est alourdie vient du fait que l'audio-visuel demeure un à côté; l'intégration des moyens audio-visuels n'alourdit pas la tâche; mais ça c'est une question de temps".

4.2 Autres difficultés: l'organisation

Les difficultés que rencontrent les enseignants sont en partie dues aux exigences du concept d'atelier. Elles ont aussi des racines ailleurs et révèlent des problèmes d'ordre organisationnel.

4.2.1 Formation/information concernant les moyens techniques

L'utilisation à des fins pédagogiques des moyens audio-visuels suppose d'abord, évidemment, une connaissance de ces moyens: manipulation, avantages, inconvénients, exigences, rendement pédagogique et limites.

La préparation aux moyens techniques qu'ont reçue les enseignants lors de l'implantation de l'atelier s'est malheureusement révélée insuffisante et de peu d'utilité en cours d'expérience. Ces stages ont permis un premier contact avec la technique, mais ils n'ont pas permis d'approfondir l'ensemble des nouvelles ressources disponibles, d'en tester l'utilité pédagogique, d'en évaluer les exigences et les limites. Même les stages dits d'immersion (les plus intéressants) ont été trop courts; ils ont suscité une prise de conscience des besoins plutôt qu'une connaissance réelle des outils.

De son côté le Ministère avait prévu un programme de perfectionnement en ce sens, mais la réalité atelier a précédé la mise en marche du programme.

"Présentement le PERMAFRA est en veilleuse et forcément là on aurait pu donner aux professeurs de français la compétence pour se servir des moyens. La charrue est devant les boeufs. On leur a mis devant eux un atelier de français, mais ils sont eux-mêmes très insécures devant l'utilisation des appareils".

Sans une connaissance minimale des moyens, ils ont peine à planifier leur démarche, à y intégrer l'audio-visuel au rang des activités. Ils demeurent incertains des résultats, incapables de les évaluer à leur juste mesure et s'interrogent sur l'efficacité de ces nouveaux moyens.

Bien sûr certains d'entre eux arrivent à planifier une démarche rigoureuse et "rentable". Ce sont, pour la plupart, des enseignants qui depuis quelques années, utilisaient les moyens techniques; ils savent être sélectifs. D'autres manquent d'expérience en ce domaine et se voient forcés à la prudence; ils ne peuvent exploiter l'atelier autant qu'ils le souhaiteraient. Enfin, plusieurs se sentent encore dépassés par ces moyens et n'y voient qu'un surcroît de travail, qu'une perte de temps; ils n'osent y recourir.

L'information concernant l'utilisation pédagogique des moyens techniques est absente; la formation, déficiente. Les enseignants doivent tout découvrir par eux-mêmes, par la méthode des essais et erreurs. L'intégration de l'atelier repose présentement sur l'optimisme des uns et l'expérience des autres; elle demeure pour le moins difficile et aléatoire dans l'ensemble. Les enseignants sont encore dans l'expectative; les besoins de formation deviennent urgents.

4.2.2 Le temps nécessaire

Dès le début l'atelier fait ressortir l'importance du travail en équipe chez les enseignants. Le projet initial est un projet collectif conçu pour l'ensemble des professeurs et des étudiants de français. Les enseignants, lors des premiers essais, se rendent compte que l'équipe permet une meilleure exploitation des ressources. Chacun y va de sa compétence, de ses idées. Il devient possible d'élaborer un éventail d'activités tout en assurant l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

"Avec l'atelier la pédagogie est plus active; elle est moins individualiste. Là c'est le travail d'équipe; on a développé ensemble un esprit critique face à notre méthodologie, ça été important. Ca nous permet de repenser nos cours et d'entrevoir une gamme d'activités".

D'autre part, dans une équipe, les enseignants expérimentés en audio-visuel deviennent un soutien pour les autres et pallient ainsi un peu les lacunes relatives à la connaissance des moyens techniques.

Malheureusement les enseignants disposent de peu de temps libre en commun. Leur charge de travail est de vingt à vingt-cinq périodes (45 min.) d'enseignement par semaine, plus quelques périodes de surveillance (dîner, récréation, etc.). Les périodes restantes sont vite employées aux corrections individuelles et à la préparation des cours habituels.

"A vingt périodes avec 120 élèves je ne peux pas tout faire; je n'y arrive pas. Je travaille beaucoup le soir, j'ai des corrections. Il y a des choses que je laisse tomber parce que j'ai pas le temps".

"Pour bâtir un projet de façon valable avec des objectifs, une évaluation, etc., c'est du temps que ça prend. On n'a pas le contexte pédagogique qu'il faudrait; on n'a même pas une période par jour pour se rencontrer".

De plus les horaires prévoient rarement un temps disponible commun pour les enseignants du même niveau. Le travail de planification en équipe devient quasi impossible.

"Faudrait que tout le monde soit libre en même temps. On voulait être mobiles; on se disait qu'en travaillant en équipe on pourrait exploiter chacun ses talents, mais comme c'est là c'est pas possible. À tous les ans on demande des réaménagements d'horaires, mais ça change pas".

Enfin, en principe, les enseignants disposent d'environ 20 journées pédagogiques dans l'année; elles pourraient peut-être servir à cette planification. Mais il semble que là encore, d'autres occupations les retiennent. Ils peuvent donc difficilement se rencontrer tous ensemble.

"Les fameuses journées de planification c'est souvent des journées d'organisation et d'administration".

"Il y a un tas de choses qui gravitent autour de sorte que l'on ne se retrouve jamais en équipe. Il en manque quelques-uns. Tu te demandes ce que tu peux faire... puis finalement ce sont toujours les mêmes qui font les projets".

4.2.3 Le responsable

Aux prises avec leur mince préparation aux moyens audio-visuels, les enseignants étaient en droit de compter sur la compétence technique d'une personne-ressource à temps plein à l'atelier.

Malheureusement cet aspect de l'organisation est lui aussi décevant. L'engagement d'un responsable se fait parfois attendre et l'atelier peut à peine fonctionner. Les enseignants ne peuvent prévoir des projets à long terme, ni les individualiser. Ils doivent se rendre à l'atelier avec leur groupe entier.

"Là il n'y a personne au local; je ne peux pas envoyer un groupe d'élèves ici seuls, ils risquent de tout briser. Je ne peux pas non plus laisser le reste de ma classe toute seule. Je suis obligée de les garder tous en même temps".

Peu à peu, sans responsable, l'atelier perd son sens; il risque de devenir un simple ajout au centre audio-visuel.

"S'il n'y a pas de responsable l'an prochain, le professeur de l'audio-visuel va s'installer à l'atelier. Les appareils vont servir à toute l'école; ils vont appartenir au centre audio-visuel. Comme le temps dégagé est supporté par les autres professeurs, on ne peut pas leur demander d'augmenter leur tâche tous les ans pour ça..."

La situation n'est pas partout aussi alarmante; certaines écoles finissent par conclure des arrangements. Mais, l'engagement d'un responsable fait annuellement l'objet de nouvelles négociations. Les enseignants sont donc dans l'incertitude. Ils ne peuvent planifier à l'avance leur démarche en atelier.

"Cette année on était assuré d'avoir un animateur au mois de juin pour le mois de septembre. On a donc préparé nos cours en fonction de l'atelier pour septembre. On n'avait pas d'animateur à la rentrée, donc, on a transformé nos plans de cours, n'ayant pas d'atelier. En décembre on a eu un animateur. On a retransformé nos cours; on a essayé, mais on n'a pas pu revenir à ce qu'on avait prévu au début".

"On nous a dit que si les négociations ne prévoient pas de responsable, on n'en aurait pas l'an prochain; à chaque année c'est à recommencer à zéro".

Ce problème est de loin le plus courant et le plus important. Du reste, dans les endroits où il existe, le responsable a un rôle prépondérant: il est animateur du milieu, il incite les enseignants à explorer les ressources nouvelles; il est le soutien des enseignants au moment de la planification des projets; il est le guide de l'étudiant au moment de la réalisation de ces projets; il a aussi parfois son mot à dire au moment de l'évaluation des travaux. En fait c'est lui qui s'occupe de l'organisation pratique (réservations, horaires) de l'utilisation et de la vie de l'atelier. Il est le lien nécessaire entre la salle de classe et l'atelier. En certains endroits, l'atelier prend du sens grâce à la présence de cette personne-ressource.

"Ce qui m'a le plus satisfaite c'est d'avoir une animatrice. Au moment où je "prenais le bateau" je sentais que j'étais pas toute seule à suivre ça; pour moi ça a été une révélation".

"Ce qui m'a plus, c'est d'avoir le matériel sur place et l'appui de l'animatrice; dans l'ensemble j'ai été bien satisfaite".

Mais encore faut-il que cette personne sache répondre aux besoins du milieu. Souvent une seule personne ne suffit pas à remplir tous les rôles. On la voudrait compétente en pédagogie et en audio-visuel et capable d'animation. Dans les écoles d'importance, deux personnes sont souvent nécessaires.

"Ca prend quelqu'un qui a des connaissances pédagogiques, de la créativité, de l'initiative pour être animateur. Nous autres, on avait demandé un animateur puis on a eu un appariteur; c'est sûr qu'avec les conditions qu'on offre, un enseignant n'est pas intéressé; il dégrade à tout point de vue".

"Il faudrait en fait un appariteur pour s'occuper des prêts et de la technique; il faudrait aussi une autre personne pour aiguillonner les enseignants et coordonner leur action".

Encore là, peu d'écoles remplissent ces conditions. La plupart du temps, le responsable est engagé sur une base de dix mois et occupe un poste de technicien en travaux pratiques.

D'une année à l'autre, l'atelier risque de changer de mains et personne n'assure la continuité de l'expérience acquise.

Comme on le voit, au départ, bien des lacunes entravent la planification d'activités en atelier. Les enseignants connaissent mal les moyens techniques; ils n'ont pas le temps de travailler ensemble; il n'ont pas toujours l'appui nécessaire. De plus, en cours de route, d'autres obstacles viennent s'ajouter qui restreignent, à leur tour, les activités d'apprentissage en atelier.

4.2.4 Les horaires

Les enseignants manquent de temps de planification mais, à leur tour, les étudiants manquent de temps à l'atelier. La réalisation de projets audio-visuels est longue et minutieuse. Des horaires trop courts entravent aussi l'apprentissage en atelier. Des périodes de 45 minutes s'avèrent rapidement insuffisantes pour les élèves.

"50 minutes, tu n'en as pas assez quand tu dis atelier; il faut avoir des périodes jumelées. On ne le savait pas au départ, là on le sait".

"Se mettre en branle pour 45 minutes, c'est frustrant. Le temps de se rendre de la classe à l'atelier, le temps d'installation, de manipulation fait qu'il reste environ 25 minutes de travail. Des périodes de 63 minutes seraient plus réalistes".

Non seulement les élèves manquent-ils de temps, mais souvent, ils ne peuvent non plus réaliser des projets personnels. La rigidité des horaires et le nombre d'élèves par classe s'y opposent. Les enseignants doivent alors imposer un seul travail à tout le monde; ils le font malgré eux.

"C'est la question du temps qui est le gros problème; c'est un peu la raison pour laquelle j'ai toujours imposé un appareil; je ne peux pas laisser le choix aux étudiants. Je ne peux pas leur permettre de partir sur un projet de 2 ou 3 mois; j'ai des horaires et des échéances à remplir. Et quand on veut être réaliste, on doit tenir compte de ces limites".

De plus, aux prises avec le programme à couvrir, aux prises avec leur double approche pédagogique et avec la structure scolaire, les enseignants ne peuvent permettre aux étudiants d'utiliser l'atelier au besoin. Ils doivent prévoir une période-atelier par semaine, de sorte que les projets à long terme, en certains endroits, sont impensables.

"Le fait qu'on soit dans une structure bien formelle (35 périodes, horaire plein) ça signifie qu'il n'y a pratiquement jamais d'élèves en circulation; qu'il faut planifier de façon rigide pour venir à l'atelier avec la classe parce qu'on ne peut pas venir au besoin".

"Si on n'est pas capable d'avoir plus de une ou deux périodes par semaine, ça nous prend parfois un mois ou deux pour réaliser quelque chose. Au bout de deux mois on ne sait plus où on est..."

Par contre, dans les écoles où les périodes sont de 63 minutes et où les élèves ont du temps non structuré, ces difficultés sont réduites. Les étudiants ont apparemment le temps de s'installer et d'accomplir leur travail. Les projets s'échelonnent sur mo ns de semaines et l'intérêt des élèves demeure.

"63 minutes pour l'atelier c'est suffisant; les projets prennent deux ou trois périodes de réalisation plus une période de préparation; on s'accommode facilement".

"Il n'y a pas de problème avec les horaires de 63 minutes surtout si les élèves ont des temps libres; ils ont le temps de travailler".

4.2.5 Le budget de survie

On a, à plusieurs reprises, soulevé cet autre problème. En bien des endroits l'avènement de l'atelier n'a en rien augmenté le budget alloué au matériel périssable du département de français.

"Comme c'est là, on avait un budget de $500 pour le français; avec l'atelier, c'est resté à $500 pour tout le matériel périssable, papier, rubans magnétique, etc."

"Tu vois une gamme de possibilités, puis le Ministère te coupe les ailes. T'as pas le matériel pour le faire. C'est pas avec $600 qu'on peut alimenter le département de français dans une école de 1 500 élèves, c'est frustrant".

Les enseignants et les étudiants sont frustrés; ils prévoient des projets et aussitôt se voient forcés d'annuler leurs prévisions, de restreindre leurs activités, de choisir les moyens les moins coûteux et de renoncer aux autres.

"Ils nous ont donné un budget de départ puis après ça ils nous oublient".

"Fais-en un journal, mais finance-le de A à Z".

"Si les étudiants décident de monter une pièce de théâtre, ils doivent la financer au complet".

"Quand t'as besoin juste de $50 et que tu ne peux pas l'avoir c'est frustrant. Le prolongement des cours, on ne peut pas en faire, on n'a pas d'argent".

Des appareils restent sur les tablettes et les productions des étudiants sont à mesure détruites; il faut réutiliser le matériel.

D'autre part l'utilisation d'émissions de télévision devient difficile; la banque de matériel didactique d'actualité se laisse attendre.

Enfin, l'équipement lui-même semble aussi provoquer quelques inquiétudes d'ordre budgétaire. Actuellement les appareils sont neufs; ils fonctionnent. Mais dans quelques années, il faudra sans doute prévoir les remplacer, du moins en partie. Un peu partout l'on se demande de quelles ressources le budget local disposera à ce moment-là. C'est là un problème à venir dont il conviendrait peut-être de se préoccuper dès maintenant.

4.2.6 La réparation des appareils

Un dernier problème nuit à l'utilisation des moyens techniques. Les écoles n'ont pas toujours un service de réparation des appareils. Les outils défectueux sont alors envoyés à la régionale d'où ils ne reviennent qu'au bout d'un long moment. Les enseignants parfois préfèrent supporter un appareil légèrement défectueux et prennent le risque qu'il devienne vite inutilisable.

D'autre part le responsable de l'atelier n'est pas toujours compétent en technique, de sorte que des petits problèmes, faciles à résoudre, deviennent parfois de gros obstacles.

"Des fois il y a une petite chose qui pourrait facilement être réparée par quelqu'un qui serait le moindrement habile; mais là l'appareil s'en va et on attend".

"La réparation des appareils c'est incroyable comme ça peut mettre des bâtons dans les roues; on peut mobiliser un appareil juste parce qu'il nous manque un fil de raccord; ça prend du temps puis ça dérange".

Cette lacune contrecarre, elle aussi, bien des projets. Elle fait ressortir un défaut d'organisation locale. Elle souligne aussi la nécessité pour certaines écoles d'engager, en plus d'un responsable-animateur, un technicien compétent. Un peut partout en fait, il devient urgent de se doter d'un service de réparation adéquat qui tienne compte des besoins de l'atelier et des besoins courants de l'école.

4.3 Quelques réflexions

Le fonctionnement de l'atelier et son insertion dans l'école ne vont pas sans peine. Dans ce premier temps les problèmes abondent.

L'atelier est espace ouvert et la classe, espace fermé; l'atelier favorise l'apprentissage autonome, l'approche par projets, et la classe incite à l'enseignement systématique sinon au cours magistral; pour plusieurs l'atelier est un lieu d'exploitation de l'expression orale et la classe, un lieu d'exploitation de l'expression écrite. Les cours de français se déroulent donc en des temps, des climats cloisonnés et débouchent sur des travaux et des modes d'apprentissage quasi étanches.

Les enseignants se voient forcés de développer une double approche pédagogique, parfois une double stratégie d'enseignement. D'une part, on exige d'eux qu'ils transmettent des connaissances, qu'ils couvrent le programme, qu'ils atteignent des objectifs pré-établis; d'autre part, on leur demande de faciliter le projet de l'élève, de lui permettre de structurer lui-même ses apprentissages, de lui permettre de s'approprier sa démarche, etc. En classe les enseignants enseignent, en atelier ils facilitent l'apprentissage. Cette situation est difficile.

"On a changé notre façon d'enseigner puis, en même temps, on est resté un peu attaché à notre ancienne façon. On est encore entre les deux".

Dans ce premier temps, l'atelier semble plutôt se greffer au cours de français. Pour l'intégrer, les enseignants doivent apprendre à connaître tous les nouveaux moyens, ils doivent décloisonner les lo-

caux et les temps scolaires, utiliser de façon rationnelle et rentable tout un nouvel ensemble de ressources. Actuellement l'intégration de l'atelier ensemble reposer uniquement sur leurs efforts et l'accomodation n'est pas toujours facile.

Certains, favorisés par l'expérience de l'audio-visuel, réussissent à intégrer le nouvel environnement; ils inscrivent ces activités au rang des moyens-actions nécessaires.

"L'intégration se fait rationnellement. Pour certains, ça s'intègre dans la démarche pédagogique; sur quinze professeurs, pour trois c'est intégré. D'autres sont en train de le faire; d'autres demeurent réticents et restent dans leur classe".

D'autres sont en voie d'intégrer l'atelier; ils y voient l'occasion de renouveler leur démarche, de se rapprocher de la réalité de l'élève, de lui permettre de vivre sa situation éducative et d'apprendre à apprendre

"C'est tuant de proposer plusieurs démarches à la fois, de donner le choix, mais moi je sens que j'ai vraiment bougé. Je ne suis pas ici pour leur montrer quelque chose, mais pour vivre quelque chose avec eux puis leur apprendre à apprendre quelque chose. Puis il faut créer des conditions pour ça".

D'autres ont du mal à concevoir une double approche; ils greffent occasionnellement des travaux audio-visuels à leurs cours comme un supplément. Aux prises avec ce nouveau concept, ces nouveaux moyens,

aux prises aussi avec le cloisonnement scolaire, ils n'arrivent pas à concilier les exigences de l'atelier et les contraintes de la structure.

En fait dans l'ensemble on ne peut parler encore d'une réelle intégration de l'atelier dans l'école. Cela supposerait une sorte de décloisonnement des temps scolaires; que les élèves recourent à l'atelier de façon régulière et selon leurs besoins; que les enseignants élaborent des stratégies reliant programme, objectifs, moyens, activités en un temps-espace unique.

Mais la situation scolaire globale (horaires rigides, cloisonnement des matières, organisation de l'atelier, courant pédagogique) limite, pour l'instant, les tentatives. Les transformations qui s'amorcent demeurent, par le fait même, parcellaires et difficiles. Bien sûr en certains endroits les enseignants ont tenté de résoudre ce problème; ils se sont entendus pour se partager le temps par niveau. Chaque niveau réserve l'atelier pour une étape (environ deux mois) correspondant à l'étude d'un thème au programme. Durant ce temps l'atelier est utilisé au besoin; le reste de l'année étant consacré à un enseignement plus systématique de la langue. Il s'agit là d'une tentative d'intégration dans l'ensemble scolaire, mais elle demeure parcellaire. Le plus souvent l'atelier s'intègre dans la pratique pédagogique de quelques enseignants, mais il reste encore en parallèle avec la classe.

Au départ il y a en quelque sorte une contradiction entre les caractéristiques de l'atelier de français et les caractéristiques de l'école.

"Les professeurs de français qui ont 20 périodes et qui sont des professionnels de l'enseignement, ils en ont suffisamment. On ne peut pas faire d'enseignement individuel; on a 33 élèves; moi j'en ai 38. Si j'avais moins d'élèves, je ferais plus d'enseignement individualisé puis ça serait plus rentable. Un professeur qui a 20 périodes puis qui se donne entièrement à son enseignement, il en a "suffisamment assez"; il le gagne son salaire".

"Faut penser à planifier des projets par groupe-classe; le même pour tous en même temps; parce que si les élèves circulent dans l'école, ça va déranger et il va y avoir des plaintes. Mais ce n'est pas possible que 35 élèves arrivent au même moment à faire la même chose".

Il devient évident que l'atelier est une oeuvre conjointe qui implique tous les paliers. Sans un appui adéquat (préparation des enseignants, engagement d'un responsable, budget de fonctionnement, régime pédagogique, etc.) les exigences qu'il pose à la pédagogie et les attentes qu'il suscite risquent de provoquer bien des frustrations. Ce qui aurait pour effet de diminuer l'impact de l'expérience.

5. MALGRE TOUT CA FONCTIONNE: DES EFFETS POSITIFS

On a vu comment le processus d'apprivoisement se déroule, quels sont les essais, quelles sont les contraintes. En ce premier temps l'expérience fait d'abord ressortir les conditions qui l'entravent avant que de révéler ses impacts réels. Il est, bien entendu, trop tôt pour en évaluer la rentabilité pédagogique proprement dite.

Cependant déjà des tendances s'affirment et se précisent. Les exigences de l'atelier ont aussi d'heureux effets. Avec le temps et à la faveur de certaines conditions, ces tendances deviendront des faits qu'il conviendra alors d'évaluer.

5.1 L'atelier, outil privilégié du programme

A l'origine l'atelier de français avait été conçu dans le but de favoriser l'implantation du programme-cadre qui soulevait bien des difficultés. Il en était en quelque sorte l'instrument nécessaire pressenti dès 1969. On devrait donc s'attendre à ce que l'atelier remplisse ce rôle et atteigne les objectifs visés par le programme.

La réalité démontre clairement que l'atelier de français atteint en partie ces buts. Parce qu'il permet d'explorer le monde de la communication, d'exploiter l'expression orale et écrite, de vivre des situations d'échanges réelles, l'atelier devient rapidement l'outil privilégié du programme-cadre.

"Si on n'avait pas eu l'atelier, le programme-cadre on l'aurait encadré quelque part, puis ça aurait été fini".

"Je me souviens que face à certaines parties du programme-cadre on se disait: c'est l'atelier ou c'est rien. On pensait souvent des démarches, on arrivait à la réalisation et on avait dépensé tellement d'énergie qu'on se disait jamais plus on recommencera".

Le réaménagement spatial et le regroupement de ressources variées (techniques, documentaires, etc.) offrent maintenant aux étudiants et aux enseignants la possibilité d'appliquer les principes et la méthodologie que propose le programme.

5.1.1 Il en respecte les principes

ler principe: Les objectifs du programme de français se fondent sur les fonctions linguistiques de l'élève

L'atelier a donné lieu à des types d'activités nouvelles: entraînement à l'aide de moyens techniques, productions audio-visuelles ou imprimées, etc. Ces activités supposent l'élaboration de textes écrits, d'exposés oraux, la composition de romans, de contes, la création de messages en quelque sorte. Elles impliquent donc que l'étudiant parte de sa propre langue, la corrige, l'enrichisse et parvienne à la maîtriser.

2e principe: L'apprentissage de la langue se fait d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue

D'autre part, ces activités ne sont plus de simples exercices de grammaire ou d'orthographe. Ce sont à proprement parler des actes de communication. La langue ici s'apprend globalement selon ses fonctions: parler, lire, écrire, écouter. Elle ne se divise plus en éléments qu'il faut apprendre séparément; elle est utilisée dans sa totalité et toujours en contexte de communication.

3e principe: La langue, sous sa forme orale et sous sa forme écrite, est un agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation

Il devient superflu de souligner que, grâce aux possibilités offertes (moyens), l'atelier stimule la créativité. Les réalisations des élèves en font foi: journaux, bandes dessinées, nouvelles, diaporamas sur la poésie, romans, etc. Dans ce contexte la littérature devient plus facilement objet de connaissance et objet de création.

Cependant il semble que l'atelier n'a pas encore permis d'approcher la langue comme véhicule de nos valeurs tel que le souhaitait le programme.

La réalisation de productions audio-visuelles, l'approche de la littérature sont, bien sûr, des moyens susceptibles de développer le sens critique de l'élève face aux "messages" qui l'inondent. Cet impact est encore peu sensible; actuellement le sens critique se développe, mais il porte bien plus sur l'aspect technique des émissions de télévision que sur les contenus. Ce serait sans doute là une autre dimension à exploiter dans un deuxième temps.

5.1.2 Il en assure le cadre pédagogique

Outil privilégié du programme-cadre, l'atelier devient peu à peu l'occasion pour l'élève de travailler par lui-même, de s'approprier sa démarche d'apprentissage, de résoudre ses difficultés en cours de route. Il devient aussi l'occasion, pour l'enseignant, d'adapter le programme aux besoins qu'il perçoit, de prévoir des travaux intéressants et variés, de faciliter et d'orienter la démarche d'apprentissage. L'atelier est propice à l'application de la méthodologie proposée par le programme. Du reste les effets majeurs de l'atelier confirment ce point de vue.

L'approche des enseignants

Chez tous les enseignants utilisateurs de l'atelier on décèle déjà une tendance commune. Le cours magistral est en baisse; de plus en plus les enseignants optent pour une approche moins directive et plus individualisée. Ils permettent à l'élève de vivre des situations de communication plus réelles et deviennent, eux-mêmes, des personnes-ressources et des guides. L'atelier a favorisé le développement de ce que l'on peut appeler l'approche par projets.

Quelques réalisations courantes s'inscrivent carrément dans cette nouvelle optique:

- dans les écoles où l'option théâtre se donne, ce cours se déroule entièrement à l'atelier. Les étudiants y conçoivent, rédigent, montent un spectacle qui est leur propre projet. Partout cette option profite au maximum des ressources nouvelles;

  "Le théâtre est impensable sans l'atelier".

- de plus, les aménagements spatiaux ont permis un peu partout quelques expériences d'enseignement en équipe (team teaching). Les professeurs ont regroupé deux ou trois groupes d'élèves et ont

donné ensemble leur cours. Pour certains c'était une première expérience.

"C'est vraiment une expérience très positive de regrouper des étudiants. Ils n'ont pas la même écoute. Ca a été une révélation de voir comment les autres professeurs enseignent".

Ce fonctionnement s'allie bien à la démarche en atelier; il permet de réduire le temps de cours théoriques de sorte que les élèves accordent plus de temps et d'attention à leurs projets. Les enseignants semblent y prendre goût. Pour eux, ces expériences sont comme une conséquence naturelle du réaménagement physique et de l'esprit de l'atelier.

Idéalement, bien sûr, l'approche par projets suppose que l'étudiant élabore lui-même son projet d'apprentissage, détermine ses objectifs, ses moyens, ses travaux. L'enseignant devient alors un guide proprement dit. Cependant, souvent les conditions de travail et le régime pédagogique s'opposent à ce fonctionnement. Les expériences d'enseignement en équipe deviennent vite incompatibles avec les horaires; l'individualisation des projets s'allie mal au nombre d'élèves par classe et à l'absence de responsable à l'atelier.

Présentement les enseignants trouvent un moyen terme entre l'approche traditionnelle et cette nouvelle approche qu'ils visent. Ils sont carrément moins directifs à l'atelier. Pour chacune des situations à l'étude, ils formulent une variété de travaux audio-visuels et écrits parmi lesquels les étudiants choisissent. Ils favorisent, en général, les projets créateurs et laissent à l'élève le choix du contenu spécifique et parfois du moyen. Avec le temps et l'expérience, ils ont tendance à laisser plus de place à l'initiative personnelle.
Ici l'atelier laisse une trace importante qui ne saurait que s'accentuer.

Motivation des étudiants

"Le facteur motivation est important; ça a changé drôlement l'attitude des étudiants face au français".

Une autre conséquence naturelle de l'atelier concerne l'accroissement de la motivation chez les élèves. C'est du reste un de ses effets marquants. La réalisation de projets audio-visuels ou de journaux est stimulante. Les étudiants s'impliquent dans ces activités; il y investissent du temps, de l'énergie. Ils sentent que le produit fini leur appartient, que c'est leur propre message. En général, ils en sont fiers et s'y identifient.

"Des fins de semaine complètes ils venaient faire leurs projets; il y a certainement un sentiment d'avoir produit quelque chose".

"Il y a des élèves qui veulent garder leurs travaux; ils demandent à les acheter".

Bien sûr la technique est un peu un jeu. Elle est d'abord à explorer. Cependant, tout en l'explorant, les étudiants développent leur habileté à communiquer. Ils arrivent à faire comprendre ce qu'ils veulent. Ils s'approprient ainsi de plus en plus leur démarche. Cela, autant, sinon plus que le jeu, les motive.

"Au début les élèves trouvaient ça "le fun"; ils ont dépassé ce stade-là. Ils ont appris à s'exprimer, à communiquer".

"Les autres demandent à venir voir les montages; on n'a jamais vu des élèves demander à venir entendre une dissertation. ... Ca suscite un intérêt incroyable".

Comme on le voit l'atelier rejoint les exigences du programme-cadre. C'est un lieu agréable qui suscite facilement l'intérêt des élèves. La mise en situation (travaux intéressants, vécu de l'élève, etc.) que propose le programme s'en trouve facilitée; l'exploitation de la langue et le retour sur les actes de communication, aussi. La pédagogie de son côté commence à s'adapter à ce nouveau concept.

L'apprentissage de la langue

"C'est normal qu'on s'inquiète; il y a des parties de l'atelier qui sont difficiles à évaluer avec les moyens qu'on a; il y a des choses qu'on évalue intuitivement. Quel type d'apprentissage et quels progrès les étudiants réalisent? On n'est pas sûr. On sera nécessairement toujours moins sûr que l'orsqu'on donne une analyse. Evaluer l'analyse de dix mots c'est simple, c'est structuré, c'est 25/25 et c'est tout. Mais 25/25 à l'atelier ce sera toujours incertain et difficile de savoir ce que ça recouvre, le 25/25".

Dès l'implantation de l'atelier de français tous étaient curieux d'en connaître les effets sur l'apprentissage de la langue. On guettait ses résultats soit avec inquiétude soit avec optimisme. Malheureusement pour la majorité des enseignants il est actuellement difficile sinon impossible de mesurer l'impact de l'atelier sur les apprentissages linguistiques. Pour certains il est trop tôt; les nouveaux moyens n'ont pas encore trouvé leur place dans l'ensemble des moyens d'apprentissage; on les connaît trop peu; l'apprivoisement se fait au fur et à mesure des expériences et prend du temps.
De plus l'évaluation des travaux réalisés en atelier fait problème; elle ne permet pas de mesurer avec certitude les acquisitions linguistiques des élèves.

"Il y en a qui sont inquiets; ils se demandent si les élèves ont appris plus de français. C'est bien certain que la première année, tout le monde apprenait à apprivoiser ces appareils-là".

Pour d'autres le problème se pose autrement. Le programme-cadre n'a jamais été très clair au sujet des contenus de langue. Il accorde à la langue un sens nouveau, pose des principes qui tendent vers une plus grande individualisation de l'apprentissage, propose une méthodologie qui exige une variété de ressources. En cela il oblige les enseignants à formuler, à préciser les contenus de programme, à les adapter localement.

L'atelier devient alors l'ensemble des ressources nécessaires à l'application du programme; c'est donc un instrument au service de la langue-outil et non une méthode d'enseignement de la langue-objet. L'évaluation des travaux et partant, l'évaluation des impacts de l'atelier ne peut plus s'appuyer sur des critères relatifs à la langue-objet.

"On a tendance à vouloir évaluer l'atelier avec nos anciens schèmes; il faudrait le voir autrement, ne plus penser avec l'ancienne façon".

En ce premier temps l'évaluation des impacts de l'atelier demeure difficile. D'une part, il est vraiment trop tôt; l'atelier a provoqué trop de réaménagements en même temps. D'autre part, cette évaluation ne peut se faire par comparaison avec les résultats de l'enseignement magistral. Il s'agit là de deux approches différentes de la langue, deux ensembles de moyens différents. On ne peut plus se contenter de se demander si les élèves parlent ou écrivent mieux; il faut plutôt se demander sans préjugé: qu'apprennent-ils avec ça?

"Ils ne comprennent peut-être pas les mêmes choses que nos anciens étudiants. Quand on regarde notre évaluation de l'expression, c'est pas si mal".

Malgré les incertitudes et les interrogations présentes, les enseignants admettent tous que, finalement, l'expression orale est mieux exploitée. Elle s'améliore du faut que les élèves s'expriment davantage et communiquent de diverses façons.

"Peu importe si les étudiants en sortent avec un français amélioré ou pas, la 1ère année. Ils découvrent l'audio-visuel et peu à peu ça devient un moyen d'expression. Au début ils font apparaître des images. À un moment donné ils se rendent compte qu'ils peuvent dire ce qu'ils veulent avec ça; l'instrument devient un véritable moyen d'expression".

De plus les moyens techniques développent sans contredit l'auto-critique chez les élèves. L'usage du magnétophone et du magnétoscope les rend conscients de leur comportement verbal et gestuel. De mieux en mieux ils s'évaluent et s'ajustent en cours de route. En fait, ils apprennent à s'exprimer, à se faire comprendre, à s'ajuster aux besoins de la communication. Ce qui leur permettra de découvrir les divers niveaux de langue et de les utiliser à bon escient.

Enfin leurs projets exigent aussi des textes écrits. Ils doivent ou les composer ou choisir des textes existants; après quoi ils les interprètent oralement et visuellement. En fait la production audio-visuelle exige d'eux qu'ils traduisent. Ce faisant, ils développent leur compréhension face à l'écrit, leur capacité d'écrire, leur habileté à passer de l'expression écrite à l'expression orale, leur habileté à traduire la langue en image, leur capacité de s'exprimer à l'aide de l'image, du son, de la musique, etc.

Ce genre d'activités audio-visuelles à partir de la langue permet donc l'encodage et le décodage de divers modes d'expression. Il permet aussi et surtout l'intégration de ces modes dans un produit fini.

"l'étudiant va chercher lui-même la connaissance; ça prend peut-être plus de temps, mais ça demeure".

La difficulté que pose l'évaluation de l'atelier vient sans doute, en partie, du fait qu'il ne s'agit plus ici de simple expression verbale, ni d'habileté à appliquer des règles, mais plutôt d'habileté à penser, à structurer des messages, à communiquer. Reste à trouver comment mesurer ces habiletés!... C'est peut-être ce que l'atelier devra nous apprendre dans un deuxième temps.

En résumé, à l'atelier, la langue devient par la force des choses, un outil de communication à utiliser, à perfectionner. Dès maintenant l'atelier atteint donc l'objectif premier du programme-cadre: faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée. Il est en quelque sorte l'instrument nécessaire à son application et cela malgré les contraintes de la structure scolaire.

5.2 Des effets secondaires

En plus d'atteindre ses objectifs premiers l'atelier de français entraîne aussi d'autres effets chez les étudiants et chez les enseignants.

5.2.1 Quelques acquisitions chez les élèves

Autonomie, auto-discipline

"Ils apprennent au moins une chose: ici c'est un local paisible où l'on est moins restreint que dans une classe. Je pense qu'au niveau de la personne, l'étudiant apprend à être moins dépendant du professeur. En classe, il lève la main dès qu'il est mal pris et il attend qu'on aille l'aider. Ici il est obligé de continuer et d'avancer seul".

A l'atelier les élèves font des choses par eux-mêmes; ils les font par intérêt, par plaisir. Comme ils y vont au besoin pour travailler à un projet spécifique, ils se voient forcés de s'organiser seuls ou en équipe pour rencontrer leurs échéances. Ils acquièrent donc de la débrouillardise.

"Ici on n'a pas besoin de faire de la discipline, l'atmosphère ne s'y prête pas. Il y a du matériel, il y a de la place; la porte est toujours ouverte et les élèves rentrent et sortent comme ils veulent. Ils viennent travailler le temps nécessaire puis ils s'en vont".

L'atmosphère, l'absence de contrainte, l'intérêt des projets favorisent l'auto-discipline. Les étudiants lentement apprennent à s'organiser et à devenir autonomes; ils n'ont plus besoin de faire appel au "règlement"; plus besoin non plus de le contrecarrer. L'intérêt qu'ils portent à leur projet et le fait d'y travailler en petits groupes les forcent à franchir par eux-mêmes les obstacles et les difficultés. En fait ils ne sont plus "nourris" par l'enseignant, ils s'alimentent. C'est là une trace importante que laisse l'approche par projets suscitée par le concept d'atelier.

Le travail en équipe

L'apprentissage du travail en équipe était une autre acquisition prévisible dès l'implantation de l'atelier. Au fur et à mesure des expériences on note une nette amélioration du travail en équipe. Au début les élèves ont tendance à se regrouper au hasard ou par simple camaraderie. Souvent le plus fort s'approprie tout le travail et les autres attendent. Parfois tout un chacun ne sait trop quoi faire et c'est l'imbroglio. Parfois aussi chacun travaille de son côté sans trop de coordination.

Peu à peu, à force de projets, les jeunes apprennent à se regrouper, à respecter les autres, à répartir les tâches et à coordonner leurs actions. Ils s'initient donc au travail collectif en même temps qu'à l'autonomie.

La méthodologie

Apprenant à se débrouiller et à s'organiser les étudiants devraient aussi réaliser quelques progrès d'ordre méthodologique. La démarche de production impose de l'ordre et de la méthode. Actuellement peu d'étudiants planifient par eux-mêmes leurs projets; ils respectent plutôt un plan de travail déjà construit. On peut donc difficilement affirmer qu'ils ont acquis de la méthode à coup sûr.

D'autre part leurs bases en ce domaine sont frêles; ils ont tout à apprendre. L'atelier est sans doute un moyen susceptible de permettre cet apprentissage à plus ou moins long terme. Actuellement, l'expérience révèle des indices de cet ordre qui s'accentueront avec le temps.

5.2.2 Quelques changements chez les enseignants

La planification

La conséquence la plus sensible de l'atelier se situe au niveau de la planification de l'enseignement. On l'a vu, les moyens techniques exigent la précision des objectifs d'apprentissage, l'élaboration de projets encadrés, des remaniements au niveau de l'approche et de la méthode et la conception d'une variété d'activités nouvelles.

Ces exigences de rigueur ont permis à certains enseignants de renouveler leur démarche, de transformer leur plan de classe et leur méthodologie. Ils ne donnent presque plus de cours magistraux; ils favorisent surtout le travail individuel et en équipe chez les étudiants. Parfois des étudiants préparent eux-mêmes, à l'aide des moyens techniques, des cours qu'ils donnent devant le groupe. L'atelier, là où il fonctionne, a rendu plus actif l'apprentissage et moins magistral et moins directif l'enseignement.

"On a dû modifier la préparation de cours, la pédagogie, la relation avec les élèves et l'évaluation. En fait c'est tout le plan de classe qui est modifié grâce à ça".

De plus, certains d'entre eux, habitués à fonctionner ensemble, on pu restructurer le plan d'études régional et apporter des modifications au programme-cadre. La rigueur nécessaire à la formulation des objectifs ainsi que la découverte de possibilités nouvelles les a rendus critiques face au programme et leur ont permis ce te restructuration.

"C'est un peu à cause de l'atelier puis parce qu'on acommencé à travailler par objectifs qu'on a pu amener la conception du programme d'études régional; il n'existait pas avant. A cause de l'expérience vécue en atelier, on est arrivé à en bâtir un".

"Le fait qu'on ait travaillé en équipe, ça nous a aidé à analyser le programme-cadre. On s'est rendu compte que les élèves en sec. III étaient plus aptes à saisir la différence entre le vraisemblable et l'invraisemblable que les élèves de sec. II. Là on fait le conte en sec. III et le récit en sec. II. L'an prochain on veut intervertir ces deux thèmes-là; ça nous paraît plus logique".

On peut donc dire que l'atelier a déjà provoqué des transformations à divers niveaux de la planification de l'enseignement: plan de classe, démarche, plan d'études régional, programme-cadre.

Les remises en question

Evidemment ces transformations ne sont pas partout chose faite. Avant de renouveler la démarche, l'atelier suscite bien des remises en question. Le renouveau est souvent encore à l'état de réflexion. Certains utilisateurs de l'atelier sont en voie de modifier leurs cours; ils tentent prudemment d'utiliser les moyens audio-visuels et de les insérer dans leur démarche. Peu à peu leurs questions trouvent réponse dans leur pratique. D'autres sont encore au moment de l'interrogation; ils toisent les nouveaux outils, mais ils ne peuvent encore s'y soumettre.

"J'ai pas vu grand changement. Il y a eu des remises en question intellectuelles, mais pour en venir à une pratique concrète, c'est pas encore fait".

"L'atelier est là; ça les fatigue. Ils ressentent plus durement le problème pédagogique de leurs élèves. Ils voient bien qu'avec les façons traditionnelles c'est difficile, mais ils n'osent pas; ils attendent qu'un autre commence".

En ce premier temps, l'atelier s'impose, et partout et pour tous la pédagogie prend la forme interrogative.

Le travail en équipe

L'une des premières évidences de l'atelier fut, pour les enseignants, la nécessité de travailler en équipe. L'aménagement physique (regroupement spatial du département) ainsi que les exigences des nouveaux moyens disponibles et les interrogations qu'ils suscitent, ont incité les enseignants à se parler, à remettre en question certains aspects de leur pédagogie, à trouver ensemble des solutions, à planifier ensemble l'utilisation de l'atelier.

Chez ceux qui déjà travaillaient de cette façon, l'atelier a maintenu ou renforcé la tendance; chez les autres il a permis parfois d'amorcer une certaine cohésion, de sorte que les enseignants doivent maintenant apprendre à faire équipe, à repenser ensemble, à planifier, à unir leurs compétences. Ce fut pour quelques-uns une révélation.

"Au début les professeurs se sont regroupés en équipe pour réaliser un projet et l'évaluer. Pour certaines équipes où le cheminement était avancé, il y a eu réalisation de projets puis réalisation avec les élèves.
Pour d'autres il y a eu embryon de projets et aucune expérience avec les classes. L'expérience a été positive; elle a permis des prises de conscience face à l'équipe. On s'est rendu compte de qui fonctionnait, qui fonctionnait pas. On a pu s'apercevoir aussi des différents points de vue pédagogiques des professeurs; il y a eu des frictions.

On s'est aussi rendu compte que la conception d'objectifs c'était encore flou. Cette expérience-là, ç'a été fort".

Chez d'autres ce processus n'est pas encore enclenché; le contexte scolaire et l'attitude de certains font obstacle. L'habitude d'individualisme est difficile à vaincre parfois. Mais, les quelques expériences de travail en équipe, même si elles n'ont pas eu de suite, ont permis au moins d'identifier plus clairement les conditions nécessaires au travail collectif.

CONCLUSION

Dès le départ, on le sait, l'atelier de français n'est pas une initiative hasardeuse. Il a été conçu dans le but de faciliter l'application du programme-cadre qui tardait à s'implanter. C'est avant tout un moyen mis à la disposition de l'apprentissage de la langue vue comme un outil de communication.

Pour bien en saisir toute la portée il faut donc situer la réalité "atelier de français" à l'intérieur des visées du programme et en adopter le point de vue sur la langue. Hors de ce cadre, bien sûr, l'atelier peut sembler douteux.

Dans cette optique, l'esprit de l'atelier et les activités qui s'y déroulent prennent déjà du sens. On constate que les étudiants apprennent à communiquer à partir de leur propre langage, qu'ils perfectionnent peu à peu leurs actes de communication, qu'ils s'intéressent de plus en plus à leur apprentissage. On constate aussi que l'atelier entraîne chez les enseignants des remises en questions, des transformations pédagogiques, un esprit d'équipe et un plus grand souci de rigueur.

Ce sont là d'importants effets de l'atelier. On s'en doute, l'atelier n'était peut-être pas l'unique moyen de provoquer ces changements; d'autres conditions auraient pu les permettre. Du reste, dès 1969, le programme-cadre allait en ce sens. Il incitait les enseignants à élaborer des plans d'études et de nouvelles stratégies, insistait sur l'importance de l'acte de communication, sur la nécessité d'offrir aux étudiants un éventail de travaux intéressants et créateurs, etc. Cependant, à cette époque, le programme n'était pas très explicite et les

moyens nécessaires à son application faisaient souvent défaut. Les conditions en place ne facilitaient ni les remises en question, ni le travail en équipe, ni les projets créateurs.

En ce premier temps, donc, l'atelier de français semble exiger et entraîner des changements qui, idéalement, auraient dû être préalables à son implantation. Après cinq ans on aurait pu s'attendre à ce que l'atelier donne un nouvel essor au programme-cadre; malheureusement il semble plutôt lui donner naissance.

Cette constatation fait ressortir bien sûr que l'atelier est bel et bien l'outil privilégié du programme; il en concrétise l'objectif premier, permet d'en respecter les principes, le cadre pédagogique et l'esprit.

Mais ce "retard" souligne aussi que pour s'imposer, le programme-cadre requerrait un minimum de conditions locales prêtes à lui faire place (ressources matérielles, support pédagogique, préparation des enseignants, etc.); et que ces conditions sous-entendues par le programme n'étaient pas encore là. ... Vue sous cet angle, l'expérience atteint ses visées, mais elle ne peut encore remplir toutes ses promesses; elle doit d'abord poser ses préalables.

S'il permet avant tout d'appliquer les grandes lignes du programme-cadre, l'atelier laisse aussi des traces importantes au plan de l'approche pédagogique et du mode d'apprentissage. Cette nouvelle tendance qui se dessine se relie directement au concept-atelier.

Parce que l'on a mis un ensemble de moyens techniques à la disposition des étudiants, parce que l'on a doté le département de français d'un nouveau territoire, parce que l'on a fait de la langue un véritable outil de communication, la démarche d'apprentissage est en voie de se transformer.

L'atelier, tel que conçu, oblige les étudiants à travailler personnellement ou en équipe à divers projets relatifs à la communication. La réalisation de ces projets (audio-visuels ou imprimés) exige qu'ils fassent appel à un ensemble de connaissances, une variété de modes d'expression et de communication; elle force aussi les étudiants à résoudre par eux-mêmes les difficultés qu'ils rencontrent, à se réajuster constamment aux besoins de la situation.

Cette nouvelle démarche repose donc avant tout sur l'agir de l'élève; elle lui permet de découvrir par lui-même, de prendre conscience des diverses facettes de la communication, de s'approprier sa propre langue, son propre cheminement. A l'atelier, les élèves ne peuvent plus être de simples consommateurs de connaissances, ils deviennent acteurs dans l'acte d'apprendre. Dans cette optique il n'y a plus de "bonne réponses" toutes faites; il y a surtout une foule de bonnes questions à se poser et à résoudre.

Dès maintenant il semble bien que l'atelier soit porteur de ce nouveau point de vue sur l'apprentissage (mode, démarche, acquisitions). L'approche par projets un peu partout s'amorce; l'étudiant s'implique davantage dans ce qu'il fait: il devient autonome et sent de plus en plus que sa démarche et le produit qui en résulte lui appartiennent. Le problème que pose l'évaluation de ces projets démontre aussi qu'il se passe "autre

chose" à l'atelier, que les acquisitions linguistiques ne sont plus de l'ordre d'un savoir "tout fait" mais plutôt de l'ordre d'un savoir-faire et d'un savoir-penser en évolution.

Ce nouveau fonctionnement répond aux exigences et aux visées de l'atelier de français; il en découle et va de soi en quelque sorte.

Cependant, on l'a vu, cette tendance rencontre mille obstacles. Le contexte scolaire pose des contraintes à la pédagogie qu'exige l'atelier. Actuellement l'école permet difficilement l'individualisation de l'apprentissage; en général, elle vise la transmission de connaissances à tous au même rythme; il arrive qu'elle ne suscite pas non plus la découverte et l'agir mais qu'elle les tolère. En fait l'école actuelle semble sous-tendre un certain point de vue pédagogique à l'intérieur duquel l'atelier s'inscrit difficilement. C'est là une première contradiction d'ordre idéologique.

De plus les conditions particulières qui sous-tendent l'expérience suscitent, en bien des cas, d'autres contradictions. Les problèmes d'organisation locale parlent d'eux-mêmes; l'absence de formation aux moyens techniques, l'insuffisance des budgets, la difficulté que pose l'engagement du responsable nécessaire, etc, sont autant de facteurs qui limitent l'expérience et entravent les tentatives d'intégration de l'atelier; l'atelier devient alors une sorte d'îlot incompatible avec l'école.

L'organisation de l'atelier (ressources humaines, matérielles...) détermine donc, de façon nécessaire, son fonctionnement, son utilisation; elle est responsable de la survie

de l'expérience au plan pratique. Si l'on veut permettre aux enseignants et aux étudiants de faire des essais, de trouver réponses à leurs interrogations, si l'on veut que ce temps d'apprivoisement conduise à une utilisation rationnelle des ressources, il convient de considérer les lacunes qu'accuse, un peu partout, l'organisation de l'atelier.

Parmi les conditions essentielles à mettre en place pour assurer le fonctionnement de l'expérience, la présence d'un responsable à temps plein est primordiale. En effet, sans responsable, l'atelier ouvre à peine ses portes. Cette constatation fait ressortir l'urgence de permettre à chacune des écoles d'engager un responsable compétent en pédagogie et en audio-visuel. Evidemment cette personne devrait pouvoir conserver ses droits et son statut, et, de préférence, demeurer en place durant les premières années de l'expérience afin d'en assurer le démarrage. Afin que chacune des écoles impliquées puisse mettre en place cette condition, il conviendrait de régulariser cette situation au niveau provincial. Cela pourrait se faire, par exemple, par voie de décision administrative.

Dans les écoles d'importance, l'expérience fait aussi ressortir la nécessité d'engager, en plus du responsable, un appariteur en audio-visuel. Il semble que le responsable en titre ait besoin d'assistance technique pour jouer pleinement son rôle d'animateur et de pédagogue.

L'allocation de budgets au matériel périssable et la mise en place d'un service adéquat (rapide) de réparation des appareils s'avèrent aussi des conditions nécessaires au fonctionnement de l'atelier.

Les moyens techniques ont des exigences au plan monétaire; ils en ont aussi au plan de leur fonctionnement. Dans la mesure où l'on souhaite faire de l'atelier, un lieu d'apprentissage, il conviendrait de s'attarder à ces aspects et de résoudre localement ces difficultés. Du reste, après une année d'expérience, les enseignants utilisateurs et le responsable de l'atelier sont généralement en mesure d'évaluer le coût de fonctionnement, de prévoir le budget nécessaire et de préciser le genre de service de réparation nécessaire à leurs besoins.

Enfin, de son côté, l'horaire fait parfois problème. On sait que le travail en atelier (réalisation de projets), que la planification de ces activités prennent du temps. Les enseignants et les étudiants sont contraints par des horaires trop rigides, des périodes trop courtes. En fait il ressort nettement que l'atelier s'intègre mieux dans les milieux "permissifs" que dans les milieux fortement structurés. En général des périodes de 63 minutes s'avèrent actuellement suffisantes et le fait de disposer de temps non structuré semble favoriser les projets et l'initiative des étudiants.

De plus le fait de jumeler l'horaire par niveau et/ou d'accorder aux enseignants un temps de réflexion en commun susciterait évidemment une meillaure exploitation des ressources. Il conviendrait donc d'analyser localement ce problème et d'assouplir l'horaire en conséquence, en tenant compte à la fois des besoins de l'école et des exigences de l'atelier.

Comme on le voit avant même de vouloir évaluer la rentabilité pédagogique de l'atelier, il convient de lui donner sa chance, c'est-à-dire d'en assurer le fonctionnement. Présentement l'expérience survit au prix d'efforts et d'optimisme. L'a-

telier alourdit considérablement la tâche des enseignants et, cela, en partie à cause d'une organisation inadéquate. En corrigeant dès maintenant les lacunes les plus importantes, on pourra éviter que l'atelier de français devienne un poids injustifiable et entraîne tôt ou tard une certaine désaffection.

Assurer le fonctionnement de l'atelier est une chose; en garantir l'exploitation pédagogique en est une autre. La pédagogie que suscite l'atelier pose aussi des exigences; les tendances (approche par projet...) qui s'y amorcent suscitent des interrogations, rencontrent des obstacles. Parmi ces problèmes l'évaluation des travaux en atelier est de loin le plus important, le plus révélateur.

On l'a vu, il est pratiquement impossible de mesurer les acquisitions des étudiants. Les enseignants recourent à l'intuition; ils ne peuvent plus se servir des procédés habituels d'évaluation.

Ce problème inquiète; il oblige tout le monde à se resituer par rapport à la langue, à l'apprentissage, aux moyens nouveaux. On le sait l'atelier s'inscrit dans un certain courant pédagogique où la langue devient outil de communication, où l'enseignant doit se centrer sur l'étudiant, où l'école doit lui permettre de vivre son apprentissage, etc.

Le fossé entre l'approche, les travaux, les résultats que suscite l'atelier et ce que suscitent les moyens traditionnels est grand. Le concept d'atelier bouleverse un peu la pédagogie; il fait problème. De son côté, la nouveauté des moyens techniques disponibles ajoute à l'insécurité. Les enseignants connaissent assez peu ces outils, leurs possibilités, leurs limites.

A ce point de vue leur formation est déficiente. C'est là un des problèmes majeurs qui nuit à l'intégration de l'atelier dans l'école.

Si l'on veut pouvoir donner du sens à l'atelier en contexte scolaire, si l'on veut pouvoir en saisir le rôle et les impacts, en mesurer la rentabilité pédagogique, il faudra s'attarder à ce problème. Il faudra, en premier lieu, permettre aux enseignants de s'approprier les nouveaux moyens; sans une connaissance de ces outils, ils risquent d'avoir du mal à élaborer des stratégies d'enseignement pertinentes, à évaluer des activités en atelier. Pour garantir l'efficacité et l'évolution de la pédagogie en atelier (pédagogie audio-visuelle) il convient de prendre aussi des mesures concernant la formation des enseignants.

Bien entendu les programmes en formation des maîtres contiennent déjà des éléments de l'ordre de la pédagogie audio-visuelle. De plus, le plan de perfectionnement (PPMF / PERMAFRA) prévu dans le Plan DEL est en marche. Cependant il prévoit des contingentements et ne peut atteindre à court terme tous les enseignants intéressés à l'atelier.

Il y aurait donc lieu de prévoir pour les enseignants en place, un type de formation "sur le tas" dès maintenant. Ces stages tant dans leur forme que dans leur contenu devraient répondre aux besoins et aux intérêts des enseignants visés. Du reste, les enseignants utilisateurs de l'atelier sont déjà en mesure de préciser ces besoins et d'envisager les contenus de formation qui leur semblent nécessaires. Ils devraient donc faire l'objet d'une consultation, en priorité, advenant l'organisation de stages au niveau local ou régional.

D'autre part pour assurer la survie et le développement de la pédagogie en atelier, il serait intéressant de mener des recherches descriptives et critiques concernant les pratiques pédagogiques en atelier. Le résultat de ces recherches devrait automatiquement circuler chez tous les utilisateurs de l'atelier. Ce type d'information est un moyen simple et efficace de garantir en quelque sorte la formation continue des enseignants utilisateurs. A la longue, elle permettrait sans doute aussi de dégager des types d'utilisation pédagogique des moyens techniques et, à moyen terme, d'en mesurer la rentabilité. A cette fin il y aurait lieu de prévoir une structure quelconque ou un mécanisme permanent d'information inter-ateliers.

Comme on le voit l'atelier de français ne va pas de soi. Il ne suffit pas de l'avoir greffé dans l'école pour en assurer l'intégration. Son fonctionnement repose sur une organisation adéquate et son exploitation pédagogique, sur l'effort, l'information et la formation des enseignants. Il ne pourra faire sa place dans l'école et évoluer que si l'on accepte de lui donner les conditions nécessaires aux niveaux local, régional, provincial.

En fait l'atelier de français suppose une cohésion - sinon une complicité - entre enseignants, administrateurs, conseillers, décideurs. Une fois mis en place il devient l'oeuvre d'une volonté commune et aussi l'oeuvre du temps.

GOUVERNEMENT
DU QUÉBEC

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION

SERVICE
GÉNÉRAL
DES MOYENS
D'ENSEIGNEMENT

Dépôt légal – 2e trimestre 1977
Bibliothèque nationale du Québec

L'ÉDITEUR OFFICIEL
DU QUÉBEC
SERVICE
DE LA REPROGRAPHIE
juin 1977